

TÜRKISCHE REPUBLIK
TRAKYA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN
STUDIENGANG DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG
MAGISTERARBEIT



**GRAMMATIKALISCHE
SCHWIERIGKEITEN TÜRKISCHER
DEUTSCHLERNER BEIM LESEN IN
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

GÖZDE TUNCALI

BETREUERIN

PROF. DR. SEVINÇ SAKARYA MADEN

EDİRNE 2013

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖZDE TUNCALI tarafından hazırlanan **GRAMMATİKALISCHE SCHWIERIGKEITEN TÜRKISCHER DEUTSCHLERNER BEIM LESEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN OKUMA ESNASINDA KARŞILAŞTIKLARI DİLBİLGİSEL ZORLUKLAR)** Konulu **YÜKSEK LİSANS** Tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 15.-16. maddeleri uyarınca **21.10.2013 Pazartesi** günü saat **11.00**'da yapılmış olup, tezin kabulüne **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Zerrin BALKAÇ	Kabul Edilmesine	
Doç. Dr. Hikmet ASUTAY	Kabul Edilmesine	

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10018902
Yazar Adı / Soyadı	GÖZDE TUNCALI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 43264049620
Telefon	2842362531
E-Posta	tuncalig@gmail.com
Tezin Dili	Almanca
Tezin Özgün Adı	Grammatikalische Schwierigkeiten Türkischer Deutschlerner beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache
Tezin Tercümesi	Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Türk Öğrencilerin Okuma Esnasında Karşılaştıkları Dilbilgisel Zorluklar
Konu	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	125
Tez Danışmanları	PROF. DR. SEVİNÇ MADEN 59560005000 DOÇ. DR. HİKMET ASUTAY 32098670544 YRD. DOÇ. ZERRİN BALKAÇ 14279058624
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Yabancı Dil olarak Almanca, Okuma-Anlama, Anadili Türkçe olan Almanca Öğrenenler, Dilbilgisel Zorluklar
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

21.10.2013

İmza:.....

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank an all diejenigen aussprechen, die mir während der Studie Mut und Kraft gegeben haben.

Zuallererst möchte ich mich ganz herzlich bei meiner akademischen Betreuerin, Frau Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN bedanken, die mir Ideen und zahlreiche inhaltliche Anregungen gab und für mich ein wertvoller akademischer Wegweiser war. Ihre Hilfsbereitschaft und akademische Ignoranz ermöglichten mir die Studie gerecht und zügig zu bearbeiten. Mit den zahlreichen Dokumenten, bzw. Fachbüchern stand sie mir immer zur Seite und gab mir das Selbstvertrauen, diese Arbeit zu vollenden.

Außerdem möchte ich mich bei meinen akademischen Jury- Mitgliedern Dr. Zerrin BALKAÇ und Doz. Dr. Hikmet ASUTAY für ihre lehrreichen Beratungen und für die wertvollen Informationen bedanken, die für eine zügige Überarbeitung der Studie sehr hilfreich waren.

Danken möchte ich auch der Lehrkraft Nilüfer EPÇELİ von der Hochschule für Fremdsprachen der Universität Trakya, die mir freundlicherweise ihre Unterstützung jederzeit zur Verfügung gestellt hat.

Besonderer Dank gilt meiner Mutter Süheyla UYSAL, die so manche Zeit auf mich verzichten musste aber mich trotzdem unterstützt hat.

Mein abschließender Dank gilt meinem Mann, Cumhur Erkan TUNCALI, der mir während meiner gesamten Studienzeit mit seiner Liebe und seinem Verständnis beistand und mich ständig motiviert hat.

Tezin Adı: Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Türk Öğrencilerin Okuma Esnasında Karşılaştıkları Dilbilgisel Zorluklar

Hazırlayan: Gözde TUNCALI

ÖZET (TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)

Okuduğunu anlama temel ve geliştirilebilen bir beceridir. Ana dilinde okuduğunu anlama ile yabancı dilde okuduğunu anlama farklı iki kavram gibi algılansa da, her iki kavramın birbiriyle belli bir etkileşim içerisinde bulunduğunu söylemek mümkündür. Temel olarak ana dilde okuma anlama becerisinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerisi için bir anahtar işlevi taşıdığı düşüncesinden hareketle bu çalışmada ilk önce anadildeki okuma süreçleri ele alınmış, daha sonra yabancı dilde, özellikle de geçmişten günümüze Almanca öğretimi ve öğrenimi sürecinde okuduğunu anlamaya ne ölçüde yer verildiği irdelenmiş, dilbilgisinin okuma anlama sürecinde yeri tartışılmıştır. Türkçe ve Almancanın farklı dil ailelerine ait iki dil olmaları nedeniyle Almanca metin okuma anlama sürecinde Türkiye’de Almancayı yabancı dil olarak öğrenenlerin zorluklarla karşılaşp karşılaşmadıklarını ortaya koymak için Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencileri ile iki aşamalı bir uygulama yapılmış ve Almanca metin okuma anlama sürecinde beliren sorunların nereden kaynaklandığı bir taraftan öğrencilere okutulan metinde "der Reisende (yolcu)", "der Schaffner (Bilet Kontrol Memuru)" ve "einer (yolculardan biri" geçen kelimelerin metinde hangi kelimeler ile yinelendiği sorularak öte yandan okuma süreci ile ilgili görüşleri öğrencilere bir anket ile sorularak, Anadili Türkçe olan öğrencilerin Almanca metinleri okuma ve anlamada dilbilgisi bakımından ne tür zorluklar ile karşılaştıkları araştırılmıştır.

Beş bölümden oluşan bu tez çalışması betimsel araştırma türünde olup tarama modelindedir. Çalışmanın birinci bölümünde tezin önemine değinilmiş, kısa bir giriş yazısından sonra problem üzerinde durulmuş, bu çalışmanın amacı izah edilerek araştırmanın hipotezi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın nasıl sınırlandırıldığı anlatılmıştır. Birinci bölümde aynı zamanda tezde ortaya çıkan bazı

terimlere ilişkin tanımlara ve bu çalışmada yer alan kısaltmaların ne anlama geldiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmanın kuramsal kısmı olan ikinci bölümünü yabancı dil öğretim kuramlarına bağlı olarak, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde okuma biçimleri ve Türk öğrencilerinin Almanca metin okuma ve anlama sürecinde dilbilgisi alanında karşılaştıkları zorlukları ele alan yazın çalışmaları oluşturmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde uygulamanın nasıl yapıldığı anlatılmış, denek grubu tanıtılarak, verilerin nasıl değerlendirildiği izah edilmiştir. Dördüncü bölümde Almanca bir metinde yer alan dilbilgisi yapılarının anlaşılıp anlaşılmamasının metni anlamada ne ölçüde etkili olduğuna dair veriler toplanmış, denek grubun yanıtları grafikler yardımı ile yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonucu yazılmış, Almanca metinlerin daha hızlı anlaşılabilmesini sağlayacak öneriler geliştirilmiştir. Bu açıdan bu çalışma benzer konularda yapılacak araştırmalara ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil olarak Almanca, Okuma-Anlama, Anadili Türkçe olan Almanca Öğrenenler, Dilbilgisel Zorluklar

Titel der Magisterarbeit: Grammatikalische Schwierigkeiten Türkischer Deutschlerner beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache

Vorbereitet von: Gözde TUNCALI

ZUSSAMENFASSUNG

Leseverstehen ist eine grundlegende Fertigkeit. Diese grundlegende Fertigkeit kann weiterentwickelt werden. Auch wenn Leseverstehen in der Muttersprache und Leseverstehen in der Fremdsprache als sehr unterschiedliche Begriffe wahrgenommen werden, sind diese Begriffe mit einander in einer spezifischen Wechselwirkung. Ausgehend davon, dass das Leseverstehen in der Muttersprache eine Schlüsselfunktion hinsichtlich des Leseverstehens in der Fremdsprache übernimmt, wurden in dieser Studie zur allererst Prozesse des Leseverstehens in der Muttersprache dargelegt, danach ein Blick auf die Stellung des Leseverstehens beim Lernen und Lehren einer Fremdsprache geworfen und diskutiert in wieweit die Grammatik beim Lesen und Verstehen eines Textes eine wichtige Rolle spielt. Um darzulegen, ob beim Lesen und Verstehen von deutschen Texten grammatikalische Phänomene wegen unterschiedlicher Herkunft beider Sprachen (Deutsch und Türkisch) Schwierigkeiten aufträten, wurden die Studierenden des studienvorbereitenden Deutschkurses an der Trakya Universität im Studienjahr 2011-2012 dadurch, dass sie den Text "Der Reisende" einmal am Ende des ersten Semesters und zum zweiten Mal am Ende des 2. Semesters durchgelesen haben und die Referenzmittel hinsichtlich der Wörter "Reisende", "Schaffner" und "einer" definieren sollten, auf ihr Leseverstehenskompetenz geprüft und mit einer Umfrage abgefragt, mit welchen grammatikalischen deutschen Strukturen sie Schwierigkeiten hatten.

Ziel ist, die Beziehung zwischen Leseverstehen und Aufgabentypen im Deutsch als Fremdsprache Unterricht deskriptiv zu beschreiben. Die Studie besteht aus 5 Teilen. In dem ersten Teil wurde auf die Wichtigkeit dieser Untersuchung

eingegangen, nach einer kurzen Einleitung das Problem definiert und das Ziel und die Hypothese dieser Arbeit beschrieben und einige neu aufgetretenen Begriffe definiert und die Bedeutungen der Kürzungen beschrieben. In dem zweiten Teil wurden Studien aufgelistet, die sich mit dem Leseprozess in Deutsch als Fremdsprache befasst und die grammatikalischen Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen des Deutschen unter Deutschlernern mit Türkisch als Muttersprache thematisiert haben. In dem dritten Teil der Arbeit wurde die Methodik der Untersuchung geschildert, die Probandengruppe beschrieben und Informationen zur Datensammlung und Auswertung gegeben. In dem 4. Teil wurde an Hand von erhobenen Daten mit Hilfe von Tabellen und Grafiken der Prozentanteil der Probanden, die grammatikalischen Strukturen verstanden haben dargestellt. In dem 4. Teil wurde zugleich geschildert, wie auf die Fragen der Umfragen geantwortet wurde. Der 5. Teil beinhaltet die Schlussfolgerung und Vorschläge für ein schnelleres Lesen und Verstehen von deutschen Texten. Diesbezüglich wäre diese Arbeit für weitere Untersuchungen von großem Nutzen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Leseverstehen, Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache, Grammatikalische Schwierigkeiten

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	i
ÖZET (TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)	ii
ZUSSAMMENFASSUNG	iv
INHALTSVERZEICHNIS	vi
ABKÜRZUNGEN	ix
LISTE DER TABELLEN	x
LISTE DER GRAFIKEN.....	xii
TEIL 1	1
EINLEITUNG.....	1
1.1. Problemstellung	3
1.2. Ziel	4
1.3. Wichtigkeit.....	4
1.4. Hypothese	5
1.5. Begrenzungen	5
1.6. Definitionen	5
1.7. Forschungsstand.....	6
TEIL 2	11
LITERATUR	11
2.1. Lesen als Prozess	11
2.1.1. Lesen in der Muttersprache.....	14
2.1.1.1. Lesen als Allgemeinbildung	14
2.1.1.2. Lesen als lebenslanges Lernen.....	15
2.1.2. Lesen in der Fremdsprache	15

2.1.2.1. Grammatik Übersetzung Methode.....	17
2.1.2.2. Audiolinguale Methode	18
2.1.2.3. Kommunikativer Ansatz	19
2.1.2.4. Interkultureller Ansatz	20
2.2. Die Stellung des Leseverstehens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen	21
2.3. Lesen als Kompetenz	22
2.3.1. Lesestile	24
2.3.2. Lesestrategien	25
2.4. Lesen als Fertigkeit	26
2.5. Die Beziehung zwischen Lesen und den anderen Fertigkeiten	31
2.5.1. Lesen und Grammatik.....	32
2.5.1.1. Lesegrammatik als theoretische und unterrichtspraktische Grundlage des Leseverstehen	33
2.5.1.2. Prozess der Bewusstmachung von Lesegrammatik	35
2.5.1.3. Lesegrammatik und Lese- und Analysestrategien	38
2.5.1.4. Grammatik und Text.....	39
2.6. Die Stellung des Leseverstehens in der Türkei.....	40
2.6.1. Leseverstehen im DaF Unterricht	40
2.6.2. Leseverstehen in DaF – Lehrwerken	43
TEIL 3	46
DIE STUDIE.....	46
3.1. Die Forschungsmethode.....	46
3.2. Studentenprofil.....	47
3.3. Erhebungsinstrument	48

3.4. Auswertung	49
TEIL 4	50
BEFUNDE UND AUSWERTUNG	50
4.1. Analyse und Auswertung der Daten	50
TEIL 5	87
SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE	87
5.1. Schlussfolgerung	87
BIBLIOGRAPHIE	91
ANHANG 1	98
Öğrenci Profiline ilişkin Anket (Umfrage zum Studentenprofil)	98
ANHANG 2	100
Öğrenci Profiline ilişkin 1. Anket Verileri (Daten der 1. Umfrage Hinsichtlich des Studentenprofils) (07.12.2011)	100
ANHANG 3	103
Öğrenci Profiline ilişkin 2. Anket Verileri (Daten der 2. Umfrage Hinsichtlich des Studentenprofils) (05.04.2012)	103
ANHANG 4	106
Antwortbogen	106
ANHANG 5	107
Umfrage nach dem Lesen des Textes	107

ABKÜRZUNGEN

DaF	Deutsch als Fremdsprache
GER	Gemeinsame europäischer Referenzrahmen
LV	Leseverstehen
T.U.	Trakya Universität
GÜM	Grammatik Übersetzung Methode
ALM	Audiolinguale Methode

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende" am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.....	51
Tabelle 2: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort „Reisende“ am 05.04.2012 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.....	52
Tabelle 3: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort „Schaffner“ am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.....	54
Tabelle 4: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort „Schaffner“ am 05.04.2012 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.....	55
Tabelle 5: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Einer" am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.....	57
Tabelle 6: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort „Einer“ am 05.04.2012 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.....	57
Tabelle 7: Antworten der Studierenden auf die 1. Frage der Umfrage.....	61
Tabelle 8: Antworten der Studierenden auf die 2. Frage der Umfrage.....	63
Tabelle 9: Antworten der Studierenden auf die 3. Frage der Umfrage.....	67
Tabelle 10: Antworten der Studierenden auf die 4. Frage der Umfrage.....	70
Tabelle 11: Antworten der Studierenden auf die 5. Frage der Umfrage.....	72

Tabelle 12: Antworten der Studierenden auf die 6. Frage der Umfrage.....	75
Tabelle 13: Antworten der Studierenden auf die 7. Frage der Umfrage.....	77
Tabelle 14: Antworten der Studierenden auf die 8. Frage der Umfrage.....	80
Tabelle 15: Antworten der Studierenden auf die 9. Frage der Umfrage.....	81
Tabelle 16: Antworten der Studierenden auf die 10. Frage der Umfrage.....	84

LISTE DER GRAFIKEN

Grafik 1:	Lesekonstellation	29
Grafik 2:	Prozentanteil der in der 1. und 2. Stichprobe erkannten Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende".....	52
Grafik 3:	Prozentanteil der Studierenden, die die einzelnen Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende" erkannt haben.....	53
Grafik 4:	Prozentanteil der in der 1. und 2. Stichprobe erkannten Wiederaufnahmen von dem Wort "Schaffner".....	55
Grafik 5:	Prozentanteil der Studierenden, die die einzelnen Wiederaufnahmen von dem Wort "Schaffner" erkannt haben.....	56
Grafik 6:	Prozentanteil der in der 1. und 2. Stichprobe erkannten Wiederaufnahmen von dem Wort "Einer"	58
Grafik 7:	Prozentanteil der Studierenden, die die einzelnen Wiederaufnahmen von dem Wort "Einer" erkannt haben	58
Grafik 8:	Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe zu der Frage (Vgl. Umfrage: Frage 1), welche Rolle die Grammatik beim Lesen von deutschen Texten spielt.....	62
Grafik 9:	Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe zu der Frage (Vgl. Umfrage: Frage 1), welche Rolle die Grammatik beim Lesen von deutschen Texten spielt.....	62
Grafik 10:	Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe zu der Frage (Vgl. Frage 2.a), bei welchen grammatikalischen Phänomene sie beim Lesen von deutschen Texten Schwierigkeiten haben.....	64

- Grafik 11: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe zu der Frage (Vgl. Frage 2.a), bei welchen grammatikalischen Phänomene sie beim Lesen von deutschen Texten Schwierigkeiten haben..... 65
- Grafik 12: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 2b), warum sie mit dem Lesen und Verstehen deutscher Texte Schwierigkeiten haben..... 66
- Grafik 13: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 2b), warum sie mit dem Lesen und Verstehen deutscher Texte Schwierigkeiten haben..... 67
- Grafik 14: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 3), ob sie für die Überwindung von Schwierigkeiten hinsichtlich der deutschen grammatikalischen Phänomene Methoden entwickelt haben oder sogar sie einsetzen. Wenn ja, welche?..... 68
- Grafik 15: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 3), ob sie für die Überwindung von Schwierigkeiten hinsichtlich der deutschen grammatikalischen Phänomene Methoden entwickelt haben oder sogar sie einsetzen. Wenn ja, welche?..... 69
- Grafik 16: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 4), ob sie während des Lesens des in dieser Studie untersuchten Textes hinsichtlich der grammatikalischen Phänomene Schwierigkeiten hatten..... 70
- Grafik 17: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 4), ob sie während des Lesens des in dieser Studie untersuchten Textes hinsichtlich der grammatikalischen Phänomene Schwierigkeiten hatten..... 71

Grafik 18: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 5), welche grammatikalischen Phänomene beim Lesen deutscher Texte hilfreich sind.....	73
Grafik 19: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 5), welche grammatikalischen Phänomene beim Lesen deutscher Texte hilfreich sind	74
Grafik 20: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 6), welche Wortarten anstatt der Wörter "der Schaffner", "der Reisende", und "einer" in dem in der 1. und 2. Stichprobe gelesenen Text verwendet worden sind.....	75
Grafik 21: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 6), welche Wortarten anstatt der Wörter "der Schaffner", "der Reisende", und "einer" in dem in der 1. und 2. Stichprobe gelesenen Text verwendet worden sind.....	76
Grafik 22: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage Frage 7.a), welche Funktion die Elemente haben, die in dem Text anstatt der Wörter "der Schaffner". "der Reisender" und "einer" verwendet wurden.....	77
Grafik 23: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage Frage 7.a), welche Funktion die Elemente haben, die in dem Text anstatt der Wörter "der Schaffner". "der Reisender" und "einer" verwendet wurden.....	78
Grafik 24: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage:Frage 7.b), warum anstatt der Wörter "der Schaffner", "der Reisende" und "einer" ganz unterschiedliche Elemente verwendet worden sind.....	79

Grafik 25: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage:Frage 7.b), warum anstatt der Wörter "der Schaffner", "der Reisende" und "einer" ganz unterschiedliche Elemente verwendet worden sind.....	79
Grafik 26: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 8), wie oft sie den Text lesen mussten, um den Text zu verstehen.....	80
Grafik 27: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 8), wie oft sie den Text lesen mussten, um den Text zu verstehen.....	81
Grafik 28: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: 9a), ob im Text Elemente vorhanden waren, die das Lesen und Verstehen des deutschen Textes erschwert haben.....	82
Grafik 29: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: 9a), ob im Text Elemente vorhanden waren, die das Lesen und Verstehen des deutschen Textes erschwert haben.....	83
Grafik 30: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 9b), ob es im Text Elemente gab, die das Leseverstehen erleichtert haben.....	83
Grafik 31: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 9b), ob es im Text Elemente gab, die das Leseverstehen erleichtert haben.....	84
Grafik 32: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 10), ob beim Lesen und Verstehen des untersuchten Textes eine davor erlernte Sprache beigetragen hat.....	85

Grafik 33: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 10), ob beim Lesen und Verstehen des untersuchten Textes eine davor erlernte Sprache beigetragen hat..... 85

TEIL 1

EINLEITUNG

Lesen können und Lesen sind wichtige soziale und wirtschaftliche Faktoren und prägen den persönlichen und beruflichen Alltag in unterschiedlichen Kontexten. Damit steht fest, dass die Fähigkeit Lesen durch ihre besondere Funktion, ein Teil des Lebens ist und eine elementare Rolle im Leben eines jeden übernimmt. Daraus ist zu folgern, dass in der heutigen Welt der Förderung der Lesefähigkeit eine ausschlaggebende Rolle zukommt (Vgl. Çakır, 2003).

Özbay (2006: 164) weist darauf hin, dass das Lesen die Grundlage der Sprachkenntnisse ist und einen wichtigen Platz im Leben der Menschen einnimmt. Özbay betont weiterhin, dass das Lesen, weil es ein Teil des Verstehens ist, in der Ausbildung für jeden Unterricht eine der wichtigsten Werkzeuge ist und diesbezüglich bei nicht Verbesserung der Lesekompetenz ein Sprachlerner keinen Erfolg erweisen kann.

Lesen in der Muttersprache ist ein langer Prozess, der in der Grundschule beginnt, und lebenslang dauert. Der Grund der einen so langen Ausbildung ist die Lesekompetenz einer sehr tief umfassenden Fertigkeit. Nach Çakır (2003) erfordert Lesen in einer Fremdsprache einen multidimensionalen Prozess, weil das Lernen einer Fremdsprache zugleich auch das Kennenlernen der Kultur des Landes erfordert, in dem die Zielsprache gesprochen wird. Lesen ist in solch einer Situation kein Selbstzweck, sondern eine unverzichtbare Basiskompetenz und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie eine Schlüsselqualifikation zur Verständnis anderer Menschen und Kulturen. Diesbezüglich ist es von großen Noten, dass Lerner einsehen, dass das Lesen einen wichtigen Anteil an der Entwicklung der Fremdsprache hat und dadurch auch Kontakte zum Zielsprachenland gebildet werden können.

Nach Genç (2001) ist das Lesen ein aktiver Lernprozess. Der Schüler nimmt nicht nur den Inhalt des Textes auf, er vollzieht auch damit eine Synthese mit seiner

eigenen Welt, entwickelt und verbessert dadurch seine fremdsprachliche Lesefähigkeit. Deswegen sollte man den Schülern klar machen, je mehr Texte sie lesen, desto mehr steigert sich ihr Erfolg beim Leseverstehen. Die Schüler sind jedoch dazu geneigt, einen Text möglichst vollständig und Wort für Wort zu behandeln. Diese Neigung sollte nach Genç abgebaut werden, indem den Schülern gezieltes Lesen mit Hilfe der Lesestrategien beigebracht wird.

Eine Untersuchung hinsichtlich der Methoden des fremdsprachlichen deutschen Sprachunterrichts aus der Vergangenheit bis zur Gegenwart hat dargelegt, dass in den 50er und 60er Jahren strukturelle Leseprozesse dominierten wobei in den 70er Jahren sich die Richtung des Pendels verändert hat und im Deutsch als Fremdspracheunterricht anstatt einer strukturellen Dimension die Prinzipien des kommunikativen-funktionalen Ansatzes ein- und fortgesetzt wurden. In diesem Rahmen hat sich in dem kommunikativen und interkulturellen Ansatz die Funktion des Lesens verändert, sodass mit der Wende das Lesen im Lichte der angewandten Linguistik textlinguistisch, pragmatisch, soziolinguistisch ausgewertet und untersucht wurde.

Im Jahre 2001 wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen vom Europarat veröffentlicht (vgl. Europarat: 2001). In diesem Rahmen wurden die verschiedenen Teilkompetenzen, die einen Fremdsprachenbenutzer in der fremden Sprache handlungsfähig machen, mit Hilfe von sechs Niveaustufen sowie deskriptiven Kategorien für jede Stufe beschrieben. Eines der Ziele des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ist es, die Mehrsprachigkeit zu fördern und zu einer Vergleichbarkeit von Sprachqualifikationen durch die Beschreibung von globalen Lernzielen zu erlangen. Für sechs unterschiedliche Niveaustufen beschreibt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende erwerben müssen, damit sie eine Sprache erfolgreich benutzen können.

Das kommunikative Kompetenz bezweckende Lesen ist eine Qualifikation, die gelernt, gelehrt bzw. entwickelt werden könnte. Es ist wichtig zu wissen welche Eigenschaften die einzelnen Textsorten haben und über Kenntnisse hinsichtlich der

Lesestile und Lesestrategien zu verfügen. Es ist eine wesentliche Fähigkeit über Übungsarten bewusst zu sein und diese wahrzunehmen.

Im ersten Teil dieser Studie werden nacheinander das Problem, das Ziel, die Wichtigkeit, die Hypothese, Begrenzungen und Definitionen der Studie sowie der derzeitige Forschungsstand erläutert.

Im zweiten Teil wird Lesen als Prozess dargestellt und die Stellung des Lesens in dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschrieben und zugleich auch die Rolle der Grammatik beim Lesen geschildert.

Im dritten Teil wird die Forschungsmethode und der Forschungsgegenstand präsentiert und folglich das Studentenprofil beschrieben und zuletzt erklärt, wie die Daten erhoben wurden.

Der vierte Teil umfasst die Befunde und Auswertung der Daten dieser Magisterarbeit.

Der fünfte Teil enthält eine Schlussfolgerung anhand der erhobenen Daten und bietet Vorschläge zur Vorbeugung und Verringerung der grammatikalischen Schwierigkeiten beim Lesen deutscher Texte von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache.

1.1. Problemstellung

Die Problemstellung dieser Magisterarbeit befasst sich mit grammatikalischen Schwierigkeiten von Studenten des Deutschunterrichts der germanistikbezogene Abteilungen d.h. von Studierenden der Abteilung für Lehramtsausbildung für Deutsch als Fremdsprache und der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen der Trakya Universität. Die Untersuchung erfolgte unter Studierende des Studienjahrs 2011-2012 in der Hochschule für Fremdsprachen. 61 Probanden wurden einmal am 07. Dezember 2011 und 52 Probanden zum zweiten Mal am Ende des einjährigen studienvorbereitenden Deutschunterrichts am 05. April 2012 mit Hilfe eines Textes aus der Fernstudieneinheit „Probleme der

Leistungsmessung“ (Vgl. Bolton, 2000: 73) in Hinblick ihrer Kenntnisse über Textverweise getestet.

Weitere Fragestellungen waren wie folglich:

- Ist es wichtig, dass Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache beim Lesen von deutschen Texten im DaF-Unterricht über ausreichende Grammatikkenntnisse verfügen?
- Erleichtern grammatikalische Kenntnisse das Leseverstehen von deutschen Texten unter Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache?

1.2. Ziel

Ziel dieser Arbeit ist deskriptiv zu bestimmen, welche grammatikalischen Schwierigkeiten die türkischen Deutschlerner beim Lesen und Verstehen deutscher Texte im Deutsch als Fremdspracheunterricht haben und zu diskutieren, was diesem Problem zu Grunde liegt und Vorschläge zu bieten, mit denen das Verstehen von deutschen Texten im DaF-Unterricht erleichtert und ein schnelleres und effizientes Lernen von Deutsch als Fremdsprache ermöglicht wird.

In dieser Arbeit wurden grammatikalische Schwierigkeiten der türkischen Deutschlerner durch das Lesen eines ausgewählten Textes, der mehrere Verweismittel wie zum Beispiel Personalpronomen, Relativpronomen, Possessivartikel und Wiederholung des Nomens enthält, bestimmt.

1.3. Wichtigkeit

Der Lese- und Verstehensprozess eines Textes im Bereich DaF ist weit umfassend und komplex, da er von vielen Faktoren abhängig ist. Diese Faktoren können die Textsorte, das Leseziel, die Leseart, die Lesestrategien, die Aufgabentypen und deren Zusammenhang sein. Im Allgemeinen entspricht die Lesekompetenz eines Menschen seinem Bildungsniveau. Von diesem Gedanken ausgehend ist auch die Lesekompetenz im Fremdspracheunterricht eine Kompetenz, die entwickelt werden müsste. Die Annäherung zu einem deutschsprachigen Text ist

durch ihre Aufgabenstellung bedingt. In dieser Studie ist es von Wichtigkeit zu zeigen, dass die Besonderheit der deutschen Texte durch grammatische Strukturen bestimmt wird. Deutsche Texte können erst dann richtig verstanden werden, wenn Studierende beim Lesen über ausreichende grammatikalische Kenntnisse verfügen. Die Beherrschung grammatikalischer Kenntnisse ermöglicht ein bewusstes Lesen.

1.4. Hypothese

Bei Deutschlernenden mit Türkisch als Muttersprache treten beim Lesen von deutschen Texten im Bereich DaF einige grammatikalische Schwierigkeiten, die das Leseverstehen negativ beeinflussen.

1.5. Begrenzungen

Diese Studie wurde nur mit den Studierenden des Deutschunterrichts für germanistikbezogenen Abteilungen der Trakya Universität im Studienjahr 2011-2012 durchgeführt und basiert auf eine Aufgabe. Die Deutschlerner sollten beim Lesen eines deutschen Textes in Niveaustufe B1 die Verweismittel, die anstelle der Wörter "der Schaffner", "der Reisende" und "einer" verwendet wurden, markieren und anhand einer Umfrage die beim Leseverstehen aufgetretenen grammatikalischen Schwierigkeiten schildern.

1.6. Definitionen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curriculare Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in dem die Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch

Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.

Lesestil: Lesestil ist die Art und Weise, wie ein bestimmter Text gelesen wird. Der Lesestil ist eng mit dem Leseziel und der Leseinteresse verknüpft: Erzielt man ein Wissen darüber, was politisch gerade "läuft" so überfliegt man einen Zeitungsbericht, das als globales Lesen bezeichnet wird. Bei Unterzeichnung von Verträgen ist es jedoch wichtig, dass sogar das "Kleingedruckte" Wort für Wort gelesen wird, das als detailliertes Lesen definiert wird. Bei der Suche nach einer bestimmten Information in einer Werbeanzeige, wenn man z.B. den Preis des gewünschten Produkts erfahren will, so sucht man nur nach der entsprechenden Zahlenangabe und bricht das Lesen, sobald die Information gefunden wurde, ab. In solch einer Situation ist vom suchenden Lesen die Rede. Die verschiedenen Lesestile kommen meist nicht in "reiner Form", sondern "gemischt" vor, das konzentrisches Lesen genannt wird (Vgl. Westhoff, 1997: 166).

Leseverstehenstraining: Gezieltes Training zur Entwicklung der Fähigkeit, fremdsprachlichen Texten Informationen zu entnehmen (Siehe dazu Westhoff, 1997: 166)

1.7. Forschungsstand

Attaviriyapap, K. (2009). *Linguistische kontrastive Studien Deutsch-Thaiändisch: Eine Bestandsaufnahme*. Attaviriyapap berichtet in ihrem Aufsatz von den ersten Ergebnissen aus dem anlaufenden Forschungsprojekt "Deutsche Grammatik aus der Perspektive des Thaiändischen" und versucht die Forschungslage in Form einer Synthese darzustellen, indem Stärken und Schwächen der bereits durchgeführten linguistischen kontrastiven Studien Deutsch-Thaiändisch diskutiert werden. Behandelt werden linguistische kontrastive Studien Deutsch-Thaiändisch, die zwischen 1978 und 2008 durchgeführt worden sind.

Ágel, V. (2012). *Grundzüge einer grammatischen Textanalyse*. Ágel hat sich mit dem Textaufbau befasst und einen elementaren Beitrag zur semantischen Textinterpretation geleistet.

Barrios, M. L., Jáimez, L., Trovarelli, S. (2007). *Form, Bedeutung und Gebrauch: die drei Dimensionen der Grammatik*. In dem Werk „Form, Bedeutung und Gebrauch: die drei Dimensionen der Grammatik“ sind Antworten auf die Fragen, welche Faktoren den Erwerb einer fremdsprachlichen Grammatik erschweren, zu finden. In diesem Kontext stellen die Autoren die Form, den Gebrauch und die Bedeutung der Sprache besonders im Blickwinkel des Grammatiks dar.

Bernstein, W. Z. (2005). *Lehr- und lernzielbezogene Grammatik im DaF-Unterricht (am Beispiel der Lesegrammatik)*. Bernstein befasst sich in dem von van Leeuwen, E.C. veröffentlichten Beitrag mit der Verstehensgrammatik, die er mit der Lesegrammatik gleichsetzt. Er geht davon aus, dass Leser umfangreichere Grammatikkenntnisse aufzeigen müssen als Lernende, deren Hauptziel die Sprechfertigkeiten sind. Ausgehend davon hat Bernstein verschiedene Grammatikphänomene aus dem strukturellen, syntagmatischen und kontextuellen Bereich analysiert.

Ferling, N. (2008). *Lesen im DaZ-Unterricht*. Ferling geht in diesem Studienbrief vor allem davon aus, Entschlüsselungsstrategien beim Lesen von Texten zu vermitteln und die Einsetzbarkeit eines Textes im Unterricht zu beurteilen.

Genç, A. (2001). *Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht*. Genç schildert in ihrem Beitrag die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. Sie hat solche relevante Vorschläge erarbeitet, die zeigen, dass die Studenten nicht nur mit Lehrbüchern auskommen sollten sondern über den in der Schule angebotenen Unterricht hinaus handeln sollten.

Heyd, G. (1990). *Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht*. Heyd besagt in dem Buch, dass im Fremdsprachenunterricht der Text ein Modell für den Lerner darstellt. Also das bedeutet, dass der Text so beschaffen sein muss, dass die

wesentlichen Textmerkmale- der über den Satz hinausgehenden Textzusammenhang – zum Ausdruck kommen.

Kaewwipat, N. (2007). *Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand – Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils*. Kaewwipat stellt in ihrer Dissertation eine konkrete Darstellung dar, wie die Kontrastivität für die Praxis des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im thailändischen Kontext nutzbar gemacht werden kann, insbesondere in Bezug auf die Rezeption von Fachtexten.

Köpcke, K. M., Ziegler, A. (2011). *Grammatik- Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. In dem Buch von Köpcke und Ziegler sind 21 Beiträge, die sich mit den Themen Grammatik, Materialien und Unterricht befassen und die Beziehung eines Textes mit der Grammatik schildern.

Piepho, H.E. (1985). *Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Mit diesem Beitrag bezweckt Piepho Deutschlehrkräfte auf den Stand der Forschung zum Lesen in der Fremdsprache und die entsprechende Literatur aufmerksam zu machen und durch praktische Beispiele zu erläutern, welche verschiedene Arten und Strategien des Lesens geübt und trainiert werden sollten und wie das Lesen in einen didaktischen Kontext eingebettet werden muss.

Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*. Schwenk führt in diesem wissenschaftlichen Beitrag einen Sprachvergleich des Türkischen und des Deutschen hinsichtlich ihrer Grammatikstrukturen durch. Dabei geht sie auf die unterschiedlichen Sprachfamilien und Sprachtypologien beider Sprachen ein und vergleicht die strukturelle Beschaffenheit beider Sprachen. In diesem Beitrag werden die Schwierigkeiten türkischer Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Sprache aufgedeckt und die strukturellen Eigenschaften beider Sprachen sprachvergleichend erläutert.

Schwenk, H. (2012). *Interlinguale Zugänge zum Themenbereich Grammatik/Reflexion im Deutschunterricht.* Schwenk stellt in ihrem wissenschaftlichen Vortrag einen interlingualen Zugang zum Grammatikunterricht dar. Das ist an die Bildungsstandards anschließbar, die den Aspekt von Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich enthalten.

Wagner, R. (2012). *Zur Nützlichkeit des Morphem-Begriffes in der Deutschlehrrausbildung (DaF).* Wagner listet in seinem Artikel die Gründe auf, warum er gegen die Verwendung des Begriffs „Morphem“ in den Einführungskursen in die Linguistik ist, die aber im Rahmen von Lehramtsstudiengängen im Fach „Deutsch“ im nichtdeutschsprachigen Ländern durchgeführt werden. Die hauptsächlichen Gründe sind: (a) notorische Schwierigkeiten bei der Anwendung von morphembasierten Analysen auf deutsches Sprachmaterial (z. B. beim „Ablaut“), (b) Entwicklungen innerhalb der Linguistik der letzten 40 Jahre, die die strukturalistischen, morphembasierten Ansätze aus ihrer früheren Führungsposition verdrängt haben, (c) fehlende Relevanz des Begriffes für die Benutzung von Standardwerken und Handbüchern des DaF-Unterrichts.

Welke, K. (2007). *Einführung in die Satzanalyse: Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen.* Welche bietet in seinem Studienbuch erstmalig einen detaillierten Überblick über theoretische Konzepte und Termini der Satzgliedanalyse, die durch zahlreiche praktische Beispiele und Musteranalysen anschaulich erläutert und durch Übungsaufgaben und ein Register ergänzt werden. Das Buch bietet so ein universell einsetzbares Instrumentarium zur sicheren Bestimmung einzelner Satzglieder (Hauptsatz, Nebensatz, Subjekt, Objekt, Prädikat, Attribut usw.), das auch im Selbststudium erarbeitet werden kann. Darüber hinaus vermittelt es fundierte Einsichten in die syntaktische Struktur der deutschen Sprache und ermöglicht den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. Obwohl es sich vornehmlich an Studierende richtet, dient es auch Referendaren, Lehrern und Dozenten der Linguistik als elementares Lehrmittel. Es bietet eine etaillierte Einführung in die Satzgliedanalyse und ist ein wertvolles Propädeutikum für das Linguistikstudium.

Das Werk ist mit zahlreichen Beispielen und Musteranalysen für Studium, Schule und Selbststudium relevant.

Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Westhoff befasst sich in dem Buch, das ein Produkt eines Fernstudienprojekts ist, detailliert mit dem Thema Lesefertigkeit. Das ist ein ziemlich umfassendes Lehrmaterial für Lesen in Deutsch als Fremdsprache.

TEIL 2

LITERATUR

In dem 2. Teil dieser Studie wird zur allererst auf den Prozess von Lesen im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingegangen, die Grammatikvermittlung in den einzelnen Ansätzen ausführlich dargestellt und die Lesegrammatik als theoretische und unterrichtspraktische Grundlage des Leseverstehens behandelt.

2.1. Lesen als Prozess

Laveau (1985: 61) definiert das Lesen als eine Funktion des Zusammenwirkens von u.a. Aufmerksamkeit, dem Erkennen von Merkmalen der Textstruktur und deren Beziehungen, der Speicherung im Gedächtnis, der Antizipation von Äußerungsteilen.

Die Art und Beschaffenheit der mentalen Handlungen, die während des Lesens ausgeführt werden, scheinen auf dem ersten Blick ziemlich einfach und klar zu sein: Zunächst werden Buchstaben identifiziert, diese Buchstaben werden zu Wörtern kombiniert und deren Bedeutung wird erschlossen. Anschließend wird festgestellt, welche Wörter zusammen einen Satz bilden, und aus den einzelnen Wortbedeutungen sich dann mehr oder weniger von selbst die Bedeutung des Satzes ergeben. Dieses Schema scheint mehr oder weniger logisch zu sein. Sehr lange hat man auch den muttersprachlichen Leseprozess nach diesem Schema gestaltet. Die Schüler lernten zunächst, Buchstaben zu identifizieren, dann wurde das Lesen von einzelnen Wörtern geübt und schließlich wurden ganze Sätze gelesen. Aber Westhoff (1997: 47) ist der Meinung, dass Lesen mehr als Buchstaben identifizieren ist. Durch Schulung von folgenden Fertigkeiten kann der Leseprozess positiv beeinflusst, Schülerinnen und Schüler zum "guten Leser" gemacht und ein möglichst effektives Lesen ermöglicht werden (Vgl. Westhoff 1997: 50):

- Möglichst wenig Energie auf Dinge verwenden, die man sowieso schon weiß
- Möglichst viel auf vorhandene Kenntnisse zurückgreifen
- Entwicklung von "korrekten" Erwartungen
- Textinhalte möglichst treffsicher voraussagen und die Voraussagen am Text überprüfen
- "Sinngemäß" und nicht "buchstäblich" lesen

Lesen lässt sich charakterisieren als eine interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text und Kenntnissen, die man schon besitzt. Je mehr vorhandene Kenntnisse im Lesevorgang zum Gebrauch gemacht werden, desto mehr Bedeutung kann konstruiert werden wobei sich gleichzeitig der Informationsbedarf aus dem Text sich reduziert.

Lesen ist also ein konstruktiver Prozess, in dem vorhandene Kenntnisse eine wichtige Rolle spielen. Je korrekter die Erwartungen sind, desto besser wird die Leseleistung. Die Entwicklung von "korrekten" Erwartungen ist ein wichtiger Bestandteil des Leseunterrichts. Das gilt für den muttersprachlichen, in besonderem Masse aber für den fremdsprachlichen Leseunterricht. Fremdsprachenlernende werden nicht nur mit Texten in einer fremden Sprache, sondern – vermittelt durch das Medium der Sprache – auch mit einer anderen, ihnen mehr oder weniger vertrauten oder sehr fremden Wirklichkeit konfrontiert, mit der das eigene Wissen nicht immer passt.

Nach Westhoff (1997: 51) bedeutet "Gutes Lesen" seine Erwartungen überprüfen. In einem Text wird nicht das was im Text steht, sondern das, was aufgrund vorhandener Kenntnisse erwartet wird, gelesen. Beim Lesen von muttersprachlichen Texten stimmen die Erwartungen meistens mit dem was im Text steht überein und man bemerkt deshalb normalerweise nicht, dass man die eigene Konstruktion anstelle der Wirklichkeit sieht. Folglich ist Lesen in dem Sinne nicht

nur konstruktiv, dass sich der Leser einseitig nur auf bereits vorhandene Kenntnisse stützt sondern beim Lesen wird nicht nur vorausgesagt, es wird auch überprüft.

Westhoff (1997: 52) betont, dass ein "guter Leser" sich durch ein ideales Verhältnis von Voraussage und Überprüfung zeichnet. Es werden Hypothesen gebildet und überprüft. Er ist ein treffsicherer Voraussager und beschränkt sich beim Überprüfen auf Fälle berechtigter Unsicherheit. "Gute Leser" haben ein gutes Gespür dafür, wann Unsicherheit berechtigt ist und wann ein gewisses Risiko eingegangen werden kann. Diese Eigenschaft wird manchmal dazu benutzt, den Leser bewusst in die Irre zu führen und dadurch einem Text einen witzigen Effekt zu geben

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Leseprozess als interaktiver Prozess charakterisiert werden kann. Beim Lesen werden Informationen aus zwei Quellen kombiniert. Zuerst erfolgt die Wahrnehmung gewisser Merkmale aus dem Text kommender Information. Ausgehend von diesen Merkmalen entstehen aufgrund von schon vorhandenen Kenntnissen bestimmte Erwartungen über weitere zu erwartende Merkmale. Diese Erwartungen und Hypothesen werden durch gezieltes Suchen überprüft. Dadurch werden weitere Merkmale wahrgenommen, die wiederum weitere Kenntnisse aktivieren, mit deren Hilfe die Hypothesen über das, was im Text steht oder kommen wird, wiederum weiter verfeinert werden bis die Wahrnehmung für gesichert gehalten werden kann.

Ziel des Sprachunterrichts ist die Interaktion, die man auch als eine Kombination von Rezeption mit anderen Worten von Hören und Lesen und Produktion bzw. Sprechen und Schreiben beschreiben kann. In dieser Arbeit steht die Darlegung von grammatikalischen Schwierigkeiten während des Lesens und Verstehens deutscher Texte der Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache im Mittelpunkt. Die anderen Fertigkeiten dürfen jedoch nicht aus dem Blickfeld geraten. Ziel ist es zu zeigen, dass sich die Schulung des Leseverstehens in kommunikative Aufgabenstellungen einbinden lässt, zu deren Bearbeitung das Lesen mit anderen Fertigkeiten kombiniert werden muss vor allem für ein richtiges Verstehen von fremdsprachlichen Texten ausreichende grammatikalische Kenntnisse erforderlich sind. Es wird auch wie bei Ferling (2008: 39) der Frage nachgegangen, welche

Aufgaben zur Schulung des Leseverstehens beitragen können sogar selber gestaltet werden können.

Die fremdsprachlichen Leseprozesse sind nun allerdings Erschließungsvorgänge spezifischer Art. Die Unterscheidung der Lesestile wie orientierendes, kursorisches und totales Lesen ist nicht einfach aus dem muttersprachlichen Leseprozess zu übernehmen. Vielmehr wird der Verstehensakt offenbar auf mehrere Weisen behindert: Ambiguität, semantische Unschärfe, "falsche Freunde", sozio-kulturelle Fremdheit des Textaufbaus, der Exposition oder der Begrifflichkeit, idiomatische, kollektiv oder metaphorisch bedingte Missverständnisse nötigen zu einer größeren Genauigkeit bzw. bergen die Gefahr der Fehldeutung oder der Frustration. Neuner und Hunfeld (1993) weisen darauf hin, dass nach Edelhoff (1985: 38) gewisse Lerntypen bei der Beschäftigung mit Texten in der Zielsprache die lenkende Hilfe des Lehrers oder von Anschlussfragen benötigen, während andere dann am erfolgreichsten den Text erschließen, wenn ihnen allein die Initiative und Verantwortung überlassen bleibt.

2.1.1. Lesen in der Muttersprache

Die Beziehung zwischen dem muttersprachlichen Lesen und dem fremdsprachlichen Lesen wird besonders in Betracht gezogen, um die Lesegewohnheit der Deutschlehrerkandidaten zu dekodieren und wenn nötig weiterzuentwickeln, damit das kulturelle Wissen erweitert wird. Genç (1995: 74) ist der Meinung, dass Schüler, die in der Muttersprache sehr viel lesen auch in der Fremdsprache diese Gewohnheit nicht verlieren und mehr lernen. Somit erweitern sie ihren Wortschatz, analysieren und verstehen alles, was sie lesen.

2.1.1.1. Lesen als Allgemeinbildung

Lesen von Texten trägt dazu bei, dass die Kultur der Gesellschaft und des Landes, in der die Texte geschrieben worden sind, vermittelt wird. Das Lesen ist im Allgemeinen ein Teil der sozialen Erziehung und Kultur. Auf der anderen Seite wird

die individuelle Lektüre jedes Menschen von der Gesellschaft bestimmt. Es hängt von der Erziehung ab, ob die Menschen darüber informiert werden, welche Lesestile es gibt, wie man am schnellsten die notwendigen Informationen aus dem Text entnehmen kann. In jedem Fall wird Lesen im Rahmen der kulturellen Gewohnheiten getan und es ist verbunden direkt mit der Ausbildung (Vgl. Günay, 2001: 18).

In der zunehmend visuell werdenden Welt wird dem Lesen gegenüber Interesselosigkeit beobachtet. Diese Tatsache zeigt, dass das Leseverstehen in dem Bildungsprozess sorgfältig weiterentwickelt werden muss. Polat (1999: 88) weist darauf hin, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die Studierenden eine Lesegewohnheit erwerben sollten.

2.1.1.2. Lesen als lebenslanges Lernen

Michel und Sternagel (1979: 35) vermerken, dass es sich im Hinblick auf objektbezogene Kenntnisse kaum Strukturregularitäten erhoffen lassen und dass es ist nicht einfach wäre eine Art von Querschnittswissen aufzubauen. Dennoch sollte man versuchen, auch diese Rahmenkomponente zu stärken, indem man Strategien entwickelt, um die zum sachlichen Verständnis eines gegebenen Textes erforderlichen Informationen und Hilfsmittel systematisch zu beschaffen, indem man ferner Gesichtspunkte und Verfahren anbietet, durch die sich diese Informationen mit denen des zu rezipierenden Textes vergleichen, einordnen, verschmelzen oder auch verwerfen lassen. Hierzu rechnen u. E. auch Informationen über die Bedingungen und Intentionen bei der Produktion und Vermittlung von Texten.

2.1.2. Lesen in der Fremdsprache

Ebenso wie beim Lesen eines muttersprachlichen Textes müssen auch beim Lesen in der Fremdsprache oder Zweitsprache Informationen wahrgenommen, verarbeitet und mit dem Vorwissen der Leserinnen verknüpft werden, um einen Text zu verstehen. Oft treten allerdings zusätzliche Schwierigkeiten auf, die das Lesen vor allem für Anfängerinnen zu einer recht mühevollen Angelegenheit machen können.

Schwierigkeiten bei der Dekodierung können durch unbekannte Wörter und Satzbaumuster entstehen. Wer eine Sprache neu lernt, muss sich lexikalische und grammatische Kenntnisse neu aneignen und sich mit typischen Satzbaumustern der Sprache vertraut machen. Ehlers (2003: 289) betont vor allem, dass gerade Grundfertigkeiten wie die Worterkennung, die Verknüpfung eines Wortes mit der im jeweiligen Kontext passenden Bedeutung, die Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Wörtern, das Erkennen von Satzbestandteilen und satzinternen Beziehungen oft noch nicht automatisiert sind. Anders als in der Muttersprache sind möglicherweise nur wenig differenzierte Wortbedeutungen abrufbar (Vgl. Ehlers 2003: 288). Solmecke (1993: 35) meint, dass die Dekodierungsprozesse insgesamt langsamer als bei Muttersprachlerinnen oder geübten Sprachlernern ablaufen und einen großen Teil der verfügbaren Gedächtniskapazität die Verlangsamung der Lesegeschwindigkeit beanspruchen können. Dies kann auf die Lesemotivation negativ auswirken.

Darüber hinaus kann fehlendes kulturelles Hintergrundwissen das Textverständnis erschweren. Die Art und Weise, wie Texte in der Muttersprache gelesen und verstanden werden, spielt auch für das Verstehen fremdsprachiger Texte eine Rolle. Diese Lesefertigkeiten und Verstehensstrategien sind auch für das Lesen in der Fremdsprache bzw. in der Zweitsprache bedeutsam und lassen sich auf sie übertragen. Die Übertragung gelingt mit zunehmendem Sprachlernfortschritt immer besser. Solmecke (1993: 35) weist darauf hin, dass es gerade im Anfängerunterricht gezielt versucht werden sollte, den Lernern zu helfen, eine Leseerwartung aufzubauen, Hypothesen über den Textinhalt zu entwickeln und Vorwissen zu aktivieren, um dies für das Verstehen des Textes nutzbar zu machen. Nach seiner Ansicht fällt es Anfängern oft schwer, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen, was das Lesen eines fremdsprachigen Textes ebenfalls erschwert.

Lernende benötigen also neben schnell und automatisch abrufbaren Kenntnissen auf Wort- und Satzebene → Strategien, die ihnen bei der Dekodierung und beim Textverstehen helfen. Die LernerInnen müssen diese Strategien im Unterricht neu einüben und zugleich lernen, um die in der Muttersprache

verwendeten Kenntnisse und Techniken gezielt für das Verstehen eines fremdsprachigen Textes einzusetzen (Vgl. Ferling, 2008: 41-42).

Der natürlichen Leseerfahrung kommt im Fremdsprachenunterricht die Sinnerschließung eines Textes nur dann nahe, und zweckgerichtete Lesetechniken werden auch nur dann entwickelt, wenn die Schüler sich den Texten unter Bedingungen zuwenden, die einem Leser, nicht einem Lerner, entsprechen. Der Unterricht muss Neugierde und Interesse an Sachverhalten wecken, Vorwissen abrufen und organisieren, so dass Textsignale wie Überschrift, Bilder und Wörter auf Erwartungsmuster treffen und Antworten, Bestätigungen, Vermutungen und Assoziationen versprechen, die zuvor ausgelöst worden sind. In der internationalen Forschung zum Lesen in der Fremdsprache stehen mehrere, zum Teil durchaus widersprüchliche Hypothesen und Deutungen nebeneinander. Während in der amerikanischen Leseforschung lange Zeit das "speed reading" als wünschenswertes Ergebnis einer systematischen Schulung galt, hat sich die britische Forschung neben den gestuften Schwierigkeitsgraden inhaltlich attraktiver Texte der Problematik von Stützen und Steuerungen des Sinnentnehmens zugewandt. Neuerdings sind *study skills* und *reading strategies* ein beliebtes Feld der Psycholinguistik. Israelische Forschungen haben Zweifel an der Hypothese aufkommen lassen, dass in der Muttersprache übertragen werden und dass Erschließungstechniken mangelnde Detailkenntnis des Wortschatzes kompensieren könnten. In der Forschung der Bundesrepublik sind Verständlichkeit und Schwierigkeit untersucht worden, in der DDR sind Prozesse beim stillen Lesen bearbeitet worden (Vgl. Piepho 1985: 32).

2.1.2.1. Grammatik Übersetzung Methode

Die Grammatik Übersetzungsmethode ist eine Sprachlernmethode (Fremdsprachendidaktik), bei der fremdsprachliche Texte entweder grammatisch analysiert und übersetzt werden oder nach Einüben der Regeln Sätze gebildet werden.

In der Grammatik-Übersetzungsmethode steht das Lesen und "Verstehen" der geschriebenen Texte, besonders der literarischen Texte, im Vordergrund. Vor allem im Anfangsunterricht wird in erster Linie gelesen, um Grammatik und Wortschatz aus grammatikorientiert konstruierten, so genannten synthetischen Texten zu entnehmen und nachfolgend Übersetzung zu üben (Vgl. Kaewwipat, 2007: 26).

Der Aufbau des Leseverständnisses geschah traditionellerweise über "gradierte", d. h. konstruierte Texte, deren sprachlicher Schwierigkeitsgrad im Verlauf des Lernprogramms schrittweise gesteigert wurde. Dabei war ein Wort- für- Wort- Verständnis die Grundlage der Lesedidaktik, die der Vorstellung einer Wort- für- Wort- Übersetzung als Zielleistung des Fremdsprachengebrauchs entsprach.

2.1.2.2. Audiolinguale Methode

In dieser Methode wird das Lesen zunächst auf das Lesen gesprochener Texte reduziert. Diese Fertigkeit wird erst aufgrund des Prinzips des Vorrangs der Mündlichkeit in späteren Phasen des Unterrichts verlegt (Vgl. Kaewwipat, 2007: 26).

Wenn man einen Text im Lehrbuch beschreiben will, sind die folgenden drei Aspekte besonders wichtig:

1. die Aufmachung (Layout):

Wie ist der Text im Druckbild gestaltet (Überschrift; Hervorhebungen; Gliederung)? Gibt es Bilder? Wie ist das Verhältnis von Bild und Wort? Solche Fragen sind besonders wichtig, wenn es sich um "authentische" Texte handelt, die ins Lehrbuch aufgenommen wurden.

2. die sprachliche Gestaltung (Sprachstil/Register):

Jede Textsorte hat ganz bestimmte sprachliche Merkmale: im Kochrezept z.B. werden oft Imperativformen wie zum Beispiel "Nehmen Sie...!" und "Rühren Sie...!" oder Infinitivformen wie zum Beispiel "Zuerst... nehmen; dann...rühren...."

verwendet; Werbetexte zeichnen sich oft durch eine "blumige" Sprache (Vergleiche; Metaphern) und neue Wortschöpfungen aus.

3. die Funktion des Textes:

Jeder Text wird zu einem ganz bestimmten Zweck verfasst – um z.B. wie bei einem Fahrplan Informationen über Zugverbindungen bekanntzugeben oder wie bei Texten wie Werbung und Anzeigen ein Produkt besonders vorteilhaft herauszustellen oder wie bei einem Zeitungsbericht Informationen zu vermitteln bzw. Hinweise zu geben. Bedienungsanleitungen dienen dazu zu schildern, wie man etwas richtig macht und Märchen erzielen eine Geschichte zu erzählen. Selbstverständlich gibt es in Sprachbüchern auch Texte, die didaktische Funktion haben: sie erklären z.B. einen Aspekt der Grammatik oder geben Beispiele zu einem bestimmten Sprachphänomenen (Vgl. Neuner und Hunfeld, 1993: 46).

Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen (Vorrang des Hörens und des Sprechens vor dem Lesen und Schreiben). Daraus ergibt sich die didaktische Folge der Fertigkeiten: erst Hören, dann Sprechen bzw. Nachsprechen, dann erst Lesen, zum Schluss Schreiben (Vgl. Neuner und Hunfeld, 1993: 61).

2.1.2.3. Kommunikativer Ansatz

Aus der Integration des Lesens von Alltagstexten ergaben sich weitreichende Folgen für die pragmatische – funktionale Didaktik. In den letzten Jahren hat sich eine intensive Forschung zum fremdsprachlichen Leseprozess entwickelt (Siehe dazu Karcher, 1985; Zimmer, 1988) und zu ersten Entwürfen einer Verstehensgrammatik geführt (Vgl. Bernstein, 1986; Neuner, 1984; Heringer, 1987; Westhoff, 1987; Fabricius - Hansen, Heringer, 1988). Um authentische Texte des Alltags in ihrer Funktion für fremdsprachliche Verständigung zu verstehen, muss man sie aber nicht in allen sprachlichen Details ‚dekodieren‘ können (Vgl. Edelhoff, 1985). Je nach der Textsorte und dem Lesezweck reicht es oft aus,

a) einen Text *selektiv* zu verstehen, d. h. nur ganz bestimmte Informationen aufzunehmen (z. B. bei einem Fahrplan: Zugabfahrt; bei einem Wetterbericht: was für eine bestimmte Region wichtig ist usw.),

b) einen Text *global* zu erfassen (z. B. den Inhalt eines Zeitungsartikels, eines Briefes oder Prospekts.)

Charakteristisch für den sprachfunktionalen Ansatz ist einerseits die Schulung der Gesprächsfähigkeit in der Fremdsprache – eine Weiterführung der Prinzipien des Primats des Mündlichen und der Situativität der audiolingualen Methode –, andererseits werden authentische Sachtexte verstärkt in den Unterricht einbezogen. Dies führt zur Ausbildung einer neuen Lesedidaktik, zur Schulung des globalen und selektiven Lesens gegenüber dem am Detailverständnis orientierten Konzept der GÜM und der ALM. Im Verlauf der Diskussion um die pädagogische Perspektive des Fremdsprachenlernens in der Schule kommt es zu einer "Neuentdeckung" der didaktischen Qualitäten fiktionaler Texte wobei die Begriffsbestimmung der "literarischen" Texte nicht nur die "hohe" Literatur, sondern etwa auch Kinder- und Jugendliteratur umfasst, die auf Themen eingeht, die Schülern näherliegen (Vgl. Neuner und Hunfeld, 1993: 123).

2.1.2.4. Interkultureller Ansatz

Nach Neuner und Hunfeld (1993: 117) ist die fremde Welt weder in der Klasse noch in der unmittelbaren Umgebung gegenwärtig, sondern wird im Unterricht immer über Medien vermittelt. Deshalb muss eine spezifische Verstehensdidaktik zu Seh- Hör- und Lesetexten entwickelt werden. Sie muss ganz bewusst die Seh-, Hör- und Leseunterschiede, die sich aus den eigenkulturellen Traditionen und der kulturellen Distanz ergeben, in ihr Konzept miteinbeziehen.

Die Entwicklung einer spezifischen Verstehensdidaktik bedeutet in erster Linie: Entwicklung einer spezifischen Lesedidaktik, da Lesetexte nach wie vor – und sicher noch für lange Zeit – die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts sind.

In einem interkulturellen Konzept des Unterrichts in zielsprachenfernen Regionen wird sich Lesen nicht nur auf Textsorten des Alltagslebens (Sachtexte), sondern vor allem auch auf fiktionale Texte beziehen. Der Literatur kommt in diesem Konzept eine ganz besondere Bedeutung zu.

Da fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern über Medien (Lese-, Hör-, Lese-/Hörtexte [z. B. Fernsehen und Video]) präsent ist und in den seltensten Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in Alltagskommunikation möglich ist, gewinnen Verstehensprozesse als Grundlage des fremdsprachlichen Lernens ein besonderes Gewicht. Daraus folgt, dass die Inhalte und Themen des Fremdsprachenunterrichts besonders sorgfältig bedacht werden müssen, dass eine verstehens-, d.h. medienorientierte Fremdsprachendidaktik entwickelt werden muss, wobei Aspekte der Rezeptionsforschung (z. B. das Verstehen literarischer Texte aus der fremdkulturellen Perspektive) und der Textlinguistik (Textstruktur, Textumfeld) besondere Beachtung finden (Vgl. Neuner/Hunfeld, 1993: 124).

2.2. Die Stellung des Leseverstehens im Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa eine gemeinsame Basis dar. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann (Vgl. Europarat, 2001: 14).

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als

gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/ oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen (Vgl. Europarat, 2001: 21).

Fertigkeiten und prozedurales Wissen – ganz gleich, ob es sich dabei um Autofahren, Geigespielen oder den Vorsitz bei einer Besprechung handelt – basieren mehr auf den Fähigkeiten durch den Erwerb von "vergessbarem" deklarativem Wissen gefördert werden können. Sie können auch durch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und durch Einstellungen (*savoir-être*) beeinflusst werden.

2.3. Lesen als Kompetenz

Ferling (2008: 37) sieht das Lesen als eine Selbstverständlichkeit, die aber leicht aus dem Blick gerät, wenn man sich vor allem im Rahmen des Deutschunterrichts mit dem Lesen befasst. Das Lesen in der ersten Sprache funktioniert weitgehend automatisch; In der Regel wird darüber nicht nachgedacht, welche Texte schnell oder langsam, flüchtig oder sehr genau, ganz oder teilweise gelesen werden. Es wird einfach gelesen. Es sei denn, man begegnet einem besonders schwierigen Text. Die muttersprachlichen Lesekompetenzen beeinflussen das Lesen und Verstehen von Texten in einer Zweit- oder Fremdsprache. Das Nachdenken über das eigene Leseverhalten liefert Hinweise auf die Faktoren, die dabei wichtig sind.

Ferling (2008: 38) deutet darauf hin, dass die Art und Weise, wie ein Text gelesen wird, von der Textsorte und Leseinteresse abhängt. Nach seiner Ansicht wir

jeder Text nicht auf gleicher Art und Weise gelesen, sondern man wählt je nach der Textsorte und Verstehensabsicht einen passenden Lesestil aus.

Lesen ist eine sehr breitgefächerte, sehr unterschiedlich, sehr nuancierte Sache – das bedeutet, dass es Teil jedes Unterrichtsfaches, nahezu jeder Ausbildung, häufig der täglichen Arbeit, des Familienlebens, des Vereinlebens und immer des Gesellschaftslebens ist. Damit kann das Lesen nicht aus dem Alltag ausgeschaltet werden; denn es eröffnet den Zugang zu der von Texten vermittelten Information, die auf keine andere Weise gewonnen werden kann (Vgl. Çakır, 2000: 540).

Nun, wenn man daran denkt, dass das ‚Lesen‘ bei der Entwicklung des Menschen eine elementare Rolle übernimmt, dann ist es eine Notwendigkeit für die Ausbilder, dass man Maßnahmen zur Förderung der Lesefähigkeit und zur Erweiterung der Leseerfahrungen trifft. Gleichzeitig bildet das Fach Lesen eine Basis für andere Fächer und sollte auf alle Fälle in Kooperation ausgearbeitet werden; denn das Lesen von Sach-, Fach- und Gebrauchstexten, wie von literarischen Texten und deren Unterscheidung wird eingehend im Fach Lesen behandelt und geübt. Denn erst durch das Lesen wird die Aufnahme dieser unterschiedlichen Textsorten geleistet, die es laut Polat (1993: 296) dem Lernenden ermöglicht, mit der fremden Kultur in Berührung zu kommen, was im Hinblick auf die Ausbildung personaler und sozialer Identität von großer Bedeutung ist.

Welche Dimensionen sind bei der Entwicklung der Lesefähigkeit effizient? In diesem Rahmen ist es wichtig, diesen Aspekt näher zu betrachten. Es besteht natürlich kein Zweifel, dass im Fach Lesen bestimmte Richtlinien und Prinzipien den Ausgangspunkt bilden. Nur darf auch nicht vergessen werden, dass in diesem Prozess die Beziehung zwischen Leseinteresse, Textsorte und Lesestil eine wichtige Rolle spielt. Die Wahl eines Textes oder einer bestimmten Textsorte kann nicht beliebig bestimmt werden, sondern muss unter einem bestimmten Aspekt erfolgen. Aus diesem Grund müssen die Curricula mit diesen Aspekten, also der Beziehung zwischen Leseinteresse, Textsorte und Lesestil, die auch gleichzeitig ausschlaggebend für den Leseprozess sind und vor allem in der Deutschlehrerausbildung bei der Arbeit mit Lesetexten einen Schwerpunkt

einnehmen, erstellt werden. An dieser Stelle kann aber nur kurz auf dieses wichtige Argument hingewiesen werden, da das Ziel dieser Untersuchung darin besteht, den Stand der Funktion und Rolle des Faches Lesen im allgemeinen Curriculum festzulegen (Vgl. Çakır, 2000: 541).

Das Leseinteresse bedingt häufig auch den *Lesezweck*, den aber auch eine geschickt gestellte oder gemeinsam erarbeitete Textaufgabe prägt. Unter Lesezweck versteht man die Absicht des Lesers, dem Text bestimmte Informationen, Bestätigungen, Wirkungen, Belege abzugewinnen, mit denen er das Unterrichtsgespräch, eine eigene Textproduktion, eine weitergehende Problemlösung oder Aufträge bewältigen oder anreichern kann.

Der Lesezweck bestimmt dann den *Lesestil*, d.h. die Art und Weise, wie Markierungen, Abschnitte, Einzelbegriffe, Signalwörter des Textes entweder überflogen oder suchend durchkämmt werden, wie Notizen, Unterstreichungen und Stichwortsammlungen das Lesen begleiten, wie Vergewisserungs- und Deutungstechniken angewandt und Erschließungsschleifen ausgenutzt werden (Vgl. Piepho, 1985: 33).

Nach Aşlıoğlu (2008: 5) sind die Studenten in der Türkei daran gewöhnt, das, was sie Lesen in Examen gleichfalls zu wiederholen. Wenn sie an der Universität studieren, wollen sie diese Gewohnheit fortsetzen. Er glaubt daran, dass die Multiplechoise-tests diesem Verfahren zu Grunde liegen.

2.3.1. Lesestile

Mit dem Begriff des Lesestils wird ausgedrückt, wie ein Text gelesen wird. Dieses "WIE" wird insbesondere durch Lesegewohnheiten, Interesse, Leseabsichten, Textsorte bestimmt (Vgl. Laveau, 1985: 64).

In der Fachliteratur gibt es eine Reihe unterschiedlicher Bezeichnungen für die einzelnen Lesestile und auch die Anzahl ist unterschiedlich. Man kann drei Richtungen bzw. "Schulen" unterscheiden:

Nach Löschmann (1975a), Laveau (1985: 67) und Buhlmann (1981b) werden drei bzw. vier Lesestile angegeben: das totale, das kursorische, das selegierende und das orientierende Lesen.

das totale Lesen:	Aufnahme aller Informationen des Textes durch den Leser
das kursorische Lesen:	Aufnahme des inhaltlich Relevanten eines Textes durch den Leser
das selegierende Lesen:	Suche und Aufnahme nach einer ganz bestimmten Information im Text durch den Leser
das orientierende Lesen:	Versuch des Lesers, sich einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen um zu wissen, ob er für ihn interessant ist oder nicht.

2.3.2. Lesestrategien

Nach Ferling (2008: 53) helfen Lesestrategien Deutschlernenden, ihre Leseerfahrungen und ihre Kenntnisse in der neuen Sprache effektiv beim Lesen und Verstehen von Texten einzusetzen. Sie sind der erste Schritt zum selbstständigen Lesen außerhalb des Unterrichts. Notwendig sind sicherlich abwechslungsreiche Leseaufgaben und –übungen, mit denen es möglich ist, Lesestrategien kennenzulernen und sie auszuprobieren. Ferling (2008: 54) weist daraufhin, dass darüber hinaus Folgendes zu berücksichtigen ist: Lesestrategien werden als Handlungspläne definiert. Pläne setzen voraus, dass sich die LernerInnen ihrer bewusst sind und sie gezielt einsetzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Es kommt beim Strategietraining also darauf an, bei den LernerInnen ein Bewusstsein für planbares, strategiegeleitetes Handeln zu schaffen. Auch hier muss die Lehrkraft in der Lage sein, das im Lehrwerk angebotene Material einzuschätzen und es gegebenenfalls abzuändern, um es für das Strategietraining verwendbar zu machen.

Strategien lernt man, indem man sie anwendet

Der erste Grundsatz ist, dass jede Aktivität – auch die mentale (d. h. das Denken) – auf Handeln beruht und dass Fertigkeiten (also auch Denkfertigkeiten)

durch Handeln erworben werden. Man lernt sie nicht durch Information über die zu lernende Fertigkeit, sondern dadurch, dass man sie anwendet. Übungen und Aufgaben zur Lernstrategie *Vorwissen aktivieren* sind also am effektivsten, je mehr sie den Lernenden zwingen, seine Vorkenntnisse zu mobilisieren (Vgl. Westhoff (1997: 76).

Man lernt besser, wenn man weiß, was man tut

Ein weiterer Grundsatz besagt, dass die genannten Strategien am besten gelernt werden, wenn sie zunächst langsam und bewusst angewandt werden, danach allmählich schneller mit abnehmender bewusster kognitiver Aktivität, bis die Handlung schließlich so gut wie automatisiert abläuft.

Für den langsamen, bewussten Anfang ist eine so genannte "verbale" Phase von entscheidender Bedeutung. Das heißt: Die Lernenden sollen sich die angewandte Strategie bewusst machen, indem sie sie verbalisieren, z. B. indem sie besprechen oder aufschreiben, welche Hinweise aus dem Text, welche Vorkenntnisse oder welche Argumente sie für ihre Voraussage benutzt haben (Vgl. Westhoff (1997: 80).

2.4. Lesen als Fertigkeit

Unter lesen sei also das kommunikativ geprägte Handeln verstanden, das einen Leser definiert, der sich mit Texten beschäftigt. Dabei soll alles als Text gelten, was in schriftlicher Form sprachlich niedergelegt ist. Zur Textkonstituente wird auch auch die Texteinbettung gerechnet, wie zum Beispiel bei einem Buch die äußere Aufmachung. Das ist deshalb nötig, weil sich bestimmte Angaben über einen Text und seine Intentionalität nur von daher gewinnen lassen.

Was den Leser im muttersprachlichen Bereich kennzeichnet, ist zunächst sein individueller Bildungsstand und seine geistigen Fähigkeiten, die seine Voraussetzungen ausmachen. Er ist durch seine gesellschaftliche, insbesondere durch seine berufliche Position bestimmt. Er steht als Sprachteilhaber an einer bestimmten Stelle des sozialen Bezugssystems und versucht, sich sprachlich handelnd darin zu behaupten, wobei er seine sämtlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten

optimal einzusetzen versucht. So sind Lesen und Hören bei ihm aufeinander bezogen, ergänzen sich oder konkurrieren miteinander, und stehen in Wechselwirkung mit seinen mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Sein sprachliches Handeln wiederum ist eingebettet in sein soziales Handeln, das von bestimmten, aber immer wieder wechselnden Intentionen gelenkt ist. Sein Lesen steht in einem mehrdimensionalen Funktionszusammenhang.

Nach Michel und Sternagel (1979) besitzt jeder Leser eine individuelle Lesegeschichte, er hat Lesegewohnheiten entwickelt und zeigt Vorlieben gegenüber bestimmten Texten. Er verfügt über ein Repertoire von Strategien, die es ihm bei der Beschäftigung mit Texten ermöglichen, seine Intentionen auf rationelle Weise zu verwirklichen. In der Regel ist sich der Leser dieser Strategien nicht bewusst, sie sind habitualisiert und werden automatisch eingesetzt. Ohne sie gäbe es keine sinnvolle Verarbeitung von Texten, nicht einmal ein angemessenes inhaltliches Verständnis. Man braucht beispielsweise nur daran zu denken, dass allein die sprachliche Kompetenz eines jeden Lesers Mängel aufweist, die sich insbesondere beim Umgang mit lexikalisch schwierigen Texten nur durch systematische Verfahren, eben Strategien, ausgleichen lassen.

Wenn wir nun die Tätigkeit des Lesens betrachten, so lassen sich in grober Analyse vielleicht folgende Einzelakte unterscheiden:

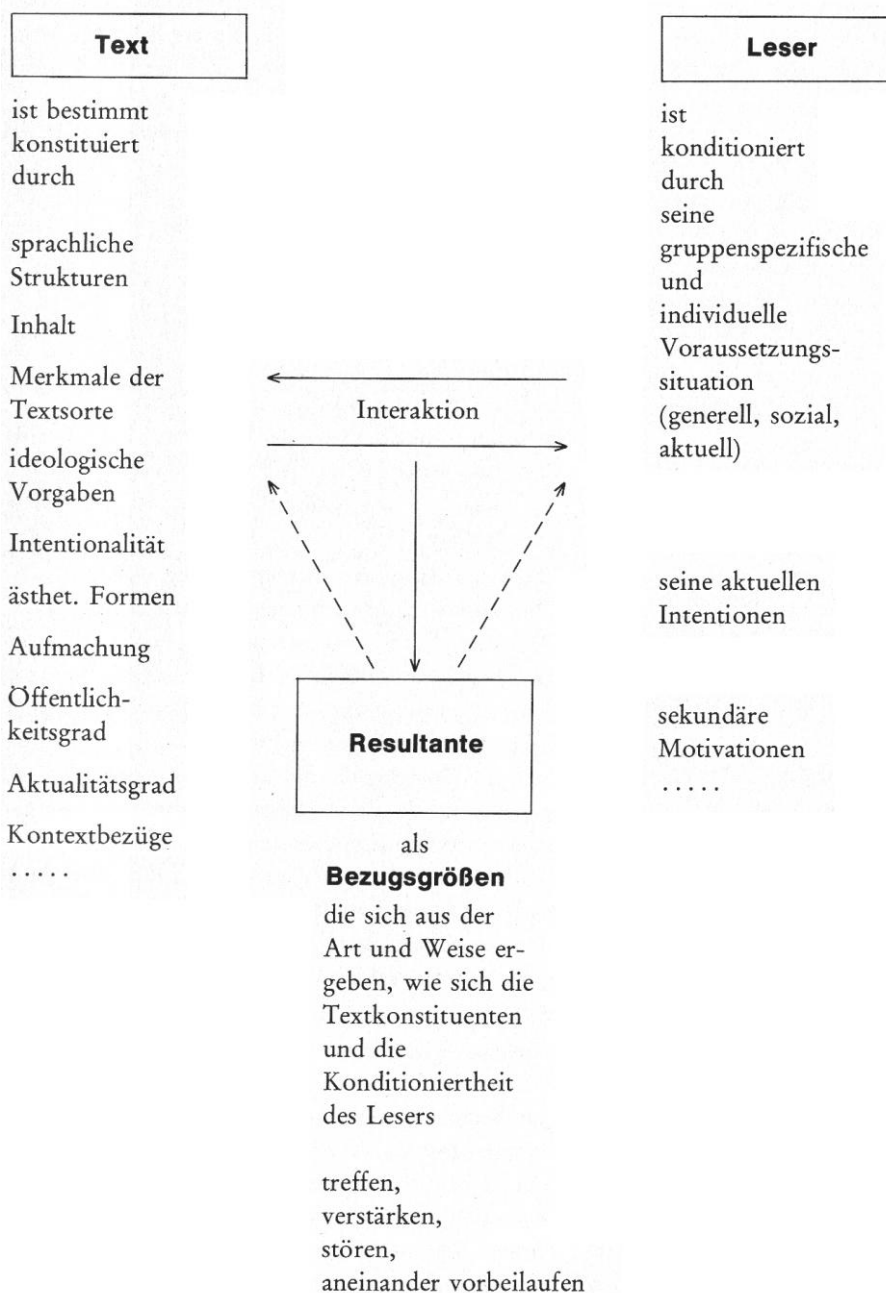
- das Auswählen des Textes, dem man seine Aufmerksamkeit zuwendet
- die Identifizierung des Textes nach Herkunft und anderen Merkmalen (z. B. Intentionalität)
- die Entscheidung darüber, mit welchem Aufmerksamkeitsgrad und mit welcher Genauigkeit man den Text aufnehmen möchte oder muss
- die Decodierung des Textes, d. h. die Erschließung des Inhalts (Dies wird als das Lesen im engeren Sinn bezeichnet)
- die Einordnung des Textinhalts in seinen Kontext
- seine Einordnung in den persönlichen Bezugsrahmen
- die Überprüfung seiner Relevanz (z. B. seines Wahrheitsgehalts)

- Anschlußhandlungen, die unmittelbar aus dem Lesen des Textes hervorgehen, d. i. das Reagieren des Lesers auf den Text, z. B. in Form von Stellungnahmen, durch vergleichsweises Heranziehen anderer Texte.

In der Praxis laufen diese einzelnen Akte selbstverständlich nicht in einem geordneten Nacheinander ab, sondern stehen in vielfältig verschränkter Wechselwirkung miteinander.

Es wird davon ausgegangen, dass der Beschäftigung eines Lesers mit einem Text eine bestimmte Lesekonstellation zugrunde liegt, d. h. eine bestimmte, jeweils vorgegebene Grundrelation zwischen Text und Leser, die sich einerseits aus den Eigenschaften des Textes und den Bedingtheiten des Lesers und andererseits aus den Bezugsgrößen zwischen Leser und Text inhaltliche und kommunikative Relevanz, unmittelbare und sekundäre Motivation - aufbaut.

Von der jeweiligen Lesekonstellation wiederum ist weitgehend die aktuelle Leseabsicht des Lesers im engeren Sinn abhängig, also das Ziel, unter dem er die inhaltliche Erschließung des Textes in Angriff nimmt. Die Lesekonstellation bestimmt damit insbesondere auch den Grad an inhaltlichem Detailverständnis, der zur Verwirklichung der Leseabsicht jeweils erreicht werden muss.

Lesekonstellation

Grafik 1: Lesekonstellation; Quelle: Michel/Sternagel, 1979: 24

Nun sind die Bedingtheiten des Lesers einem Text gegenüber keine Konstanten, sondern Variablen, die sich während der Beschäftigung mit dem Text ständig ändern können und dies normalerweise auch tun. Dies kann äußere Gründe haben, wie etwa Störungen, die uns hier jedoch weniger interessieren. Meistens sind Änderungen darauf zurückzuführen, dass sich die anfängliche Leseerwartung, die ja

hypothetisch ist, mit den Informationen, die dem Text entnommen werden, nicht deckt. Wenn sich die Bedingtheiten des Lesers ändern, erfahren auch die Bezugsgrößen zwischen Leser und Text eine Änderung. Gewöhnlich äußert sich das in einem Ansteigen oder Abfallen der Zuwendungsintensität, die der Leser dem Text gegenüber hat. Jeder kennt das beispielsweise von Briefen her, wo die Aufmerksamkeitskurve selten gleichmäßig verläuft.

Da die anfängliche Leseerwartung sich aus der Deutung bestimmter Signale aufbaut, die den Text begleiten oder in ihm enthalten sind, sieht sich der Leser in dem Moment, wo er bemerkt, dass sich seine Hypothese über den Text - seine Leseerwartung - nicht mehr aufrechterhalten lässt, gezwungen, die Deutung der Signale zu revidieren, wobei er gewöhnlich weitere Signale heranzieht, um zu einer zutreffenden Annahme über den Text zu gelangen. Man überprüft in solchen Fällen noch einmal das Datum eines Briefes, vergewissert sich über den vermeintlichen Verfasser, ja fragt sich oft genug, ob man den Text überhaupt noch weiterlesen soll.

Die Bedingungen der jeweiligen Lesekonstellation verlangen eine jeweils adäquate Lesehaltung, die ein Leser im muttersprachlichen Bereich normalerweise fast automatisch einzunehmen gelernt hat. Die in der Fachdiskussion oft verwendete Unterscheidung von Lesehaltungen in orientierendes, kursorisches, selektives und totales Lesen stellt eine idealtypische Vereinfachung dar, die sich für unsere Überlegungen als unbrauchbar erwiesen hat. In der Praxis handelt es sich um eine stufenlose Skala unterschiedlicher Lesehaltungen, die sich im Einzelnen nur sehr schwer beschreiben lassen. Eine genauere Definition ist in diesem Zusammenhang auch nicht erforderlich. Für unsere Zwecke reicht hier die Feststellung aus, dass ein kompetenter Leser imstande ist, je nach Erfordernissen und Intentionen die unterschiedlichsten jeweils adäquaten Lesehaltungen einzunehmen, und zwar entsprechend den oben beschriebenen Änderungen der Lesekonstellation ein und demselben Text gegenüber im Wechsel. Gerade diese Beweglichkeit ist ein Kriterium für seine Kompetenz (Vgl. Michel/Sternagel (1979: 24).

2.5. Die Beziehung zwischen Lesen und den anderen

Fertigkeiten

Zu den sprachlichen Aktivitäten gehören hauptsächlich die vier Fertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Da jeder Lerner unterschiedliche Gründe hat, eine Fremdsprache zu lernen, ist es bei jedem Lerner auch unterschiedlich, welche Fertigkeit bevorzugt beherrscht werden soll. So ist z. B. für jemanden, der beruflich eine Menge fremdsprachlicher Unterlage lesen muss, die Lesefertigkeit nötiger als die Hörfertigkeit, und wer seinen Urlaub im Ausland verbringen möchte, braucht fürs Erste vorwiegend Hör- und Sprechfertigkeit. Trotzdem wird von Fremdsprachlernern in den meisten Fällen erwartet, dass sie über die alle vier Fertigkeiten mehr oder weniger ausreichend verfügen. Auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001), der ein in Europa weit verbreitetes Maß ist, um sprachliche Kompetenzen zu beurteilen, werden die vier Fertigkeiten als wichtige Skalen der Kriterien genannt. Daraus lässt sich schließen, dass das Fremdsprachlernen bzw. Der Fremdsprachunterricht davon ausgehen soll, die vier Fertigkeiten ausnahmslos zu erwerben.

Daher kann hier die Frage aufgeworfen werden, ob die Fertigkeiten der Sprachaktivitäten beim Lernen miteinander in Zusammenhang stehen, oder ob sie jeweils getrennt angeeignet werden müssen. Manche populäre Lernmittel meinen, dass es dabei nur um eine Fertigkeit in der Fremdsprache geht und die anderen sprachlichen Fertigkeiten durch die im Lernmittel behandelte Lernweise gefördert werden können. In Hinsicht darauf, Belastungen für Lerner zu erleichtern, ist eine durchaus attraktive Lernweise gekennzeichnet, aber wie die meisten Lerner auch konkret merken, ist es nicht so einfach und erfolgversprechend eine Fremdsprache zu beherrschen.

2.5.1. Lesen und Grammatik

Nach Fabricius-Hansen und Heringer (1988: 169) sollten den ausländischen Deutschlernern nicht nur die sprachstrukturellen Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache bekannt gemacht werden, sondern in einem kontrastiven Aspekt auch Informationen über ganz andere Strukturen gegeben werden.

- Strukturen oder Deutungsrouinen, die ihnen von der Muttersprache her nicht oder weniger vertraut sind;
- Strukturen, die muttersprachlichen Strukturen ähneln, aber sich im Detail von ihnen unterscheiden (Vgl. Kaewwipat, 2007 :39)

Zum Verstehen dieser wenig bekannten Strukturen benötigen Lernende in erster Linie die grammatische Analyse sprachlicher Formen zur Interpretation ihrer Bedeutung.

Die grammatische bzw. syntaktische Analyse ist insofern wesentlich für das Verstehen eines Textes, als mit ihrer Hilfe Wörter und Phrasen in der Fremdsprache einander zugeordnet werden. Die Syntax kann den Zugang zu Inhalten erleichtern. Ein Leser braucht für die Satzanalyse grammatische Kenntnisse und nicht allgemeines Wissen um den Hauptgedanken eines Textes zu finden. Um einzelne Inhaltsaspekte herauszulesen, ist eigentlich nur ein Minimum an syntaktischer Verarbeitung erforderlich (Vgl. Kaewwipat, 2007 :39).

Das Identifizieren von syntaktischen Strukturen in schriftlichen Texten sowie für die Analyse von sprachlichen Formen zur Interpretation ihrer Bedeutung ist in erster Linie die Lesegrammatik erforderlich (Kaewwipat (2007 :40).

In der Unterrichtspraxis heißt das, dass die Lerner die grammatikalischen Regeln kennen lernen sollen, die festlegen, ob Elemente eines Satzes zusammen vorkommen können oder nicht zusammen vorkommen können, von Hinweisen, die das Miteinandervorkommen der Elemente regeln, d.h. die Fähigkeit, indem man Hypothesen über den Fortgang des Dargebotenen bildet und sich bei der

Hypothesenbildung auf die Abhängigkeitsmöglichkeiten im Satz stützt und davon ausgeht, wie eines das andere verlangt, zulässt oder ausschließt, wie die Teile zusammenhängen, wie sie voneinander abhängen (Vgl. Bernstein 1990: 25f). Nach Kaewwipat (2007 :41) sollen aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den grammatischen Formen und deren Funktionen die Fremdsprachenlerner für die stilistischen Feinheiten in der Fremdsprache sensibilisiert werden, z.B. wann und warum man diejenige Struktur in demjenigen Kontext gebraucht, welche Qualität oder Wirkung eine Struktur hat. Daraus ergibt sich eine weitere Aufgabe der Lesegrammatik, nämlich der Aufbau der Sprachbewusstheit bzw. Sprachsensibilisierung in der Zielsprache (Vgl. Portman-Tselikas, 2003a: 44 und Kaewwipat, 2007: 42).

Im Rahmen der Lesegrammatik müssen die Leser bzw. Lerner auf die Strategien für die Phraseneinschnitte aufmerksam gemacht werden, Phrasen sind z.B. nach bestimmten wiederkehrenden Mustern gebaut. Die Nominalphrase kann an bestimmten einleitenden Wörtern erkannt werden; ein Artikel leitet eine Nominalphrase ein oder nach einer Präposition folgt die Nominalphrase. Dieser top-down-Prozess hilft die Phase der grammatischen Verarbeitung beim Lesen zu verkürzen. Der Fremdsprachenlerner lernt explizit solche Strategien kennen, praktiziert sie im Unterricht. Durch wiederholtes Lesen können sie dann allmählich als automatische Routinen auch in anderen Kontexten angewendet werden (Vgl. Lutjeharm, 2001: 906 und Kaewwipat, 2007 :43).

2.5.1.1. Lesegrammatik als theoretische und unterrichtspraktische Grundlage des Leseverstehen

Tschirner (2001: 114ff.) unterscheidet grundsätzlich zwischen grammatischer Kompetenz und grammatischem Regelwissen und beruft sich auf die folgenden Grundnahmen bezüglich des muttersprachlichen Grammatikerwerbs:

- Fremdsprachenlerner sind immer Einzelgänger. Der Erwerbsprozess ist immer individuell. Von daher findet Grammatikerwerb in individuellen Köpfen statt.
- Grammatik im Kopf oder "die mentale Grammatik" ist nicht mit der linguistischen Grammatik oder dem Regelwerk der Systemlinguistik gleichzusetzen. Die linguistische Grammatik beschreibt statische strukturelle Beziehungen zwischen den Elementen. Die Regeln der Systemlinguistik werden aus sorgfältig formulierten schriftlichen Texten abgeleitet. Im Vergleich dazu muss die Grammatik im Kopf aus dynamischen Regeln bestehen, die die Prozesse steuern, die Texte mündlich und schriftlich generieren und verarbeiten. Die Generierungs- und Verarbeitungsprozesse finden in sprachlichen Interaktionssituationen statt (Vgl. Kaewwipat, 2007: 45).

Auf dieser Basis plädiert Tschirner (2001: 123) mit Blick auf die Fremdsprachendidaktik für eine deutliche Trennung (in Lehrwerken) zwischen einer Grammatik, die sich auf mündliche und schriftliche produktive Kompetenzen konzentriert, und einer Lesegrammatik, die eher mit traditionellen Begriffen und Progressionen umgehen kann. Darüber hinaus hängen das Verhältnis der Grammatiken zueinander und deren Anteile am Unterrichtsgeschehen und der Progressionssteilheit natürlich von den Variablen Alter, Schulbildung, Lerntraditionen, Lernziele und Verhältnis zwischen Ausgangssprache und Zielsprache ab (Kaewwipat, 2007: 47).

Außerdem hat die Lesegrammatik, die in Tschirners Modell neben der Funktion, grammatische Lesestrategien zu entwickeln, die Aufgabe, über Sprache sprechen zu lernen (Vgl. Tschirner, 2001: 124).

Die Einführung der Grammatikterminologie ist in diesem Zusammenhang möglich und notwendig, dabei eignen sich Lerner das Handwerkzeug an, das sie benötigen, um über Grammatik zu sprechen (Vgl. Kaewwipat, 2007: 49).

2.5.1.2. Prozess der Bewusstmachung von Lesegrammatik

Zu dem Aspekt der Einsichten in Sprachstrukturen und des dazugehörenden Kontrastierens der Sprachen gehört die Formfokussierung (Focus on Form) bei der Grammatikarbeit. Nach Grotjahn (2000: 94f.) bedarf es – damit Verstehens- und Lernprozesse in Gang gesetzt werden – "über die Bereitstellung von Input hinaus einer Lenkung des Aufmerksamkeitsfokus des Lernenden auf die Fremdsprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Lerngegenstand sowie insbesondere auch einer Fokussierung der Aufmerksamkeit der Lerner wird jedoch gezielt auf formale Elemente der Sprache gelenkt, damit der formal-sprachliche Input bewusst wahrgenommen und weiter verarbeitet wird. Dadurch erfolgt die Integration von Form und Bedeutung. Im Prinzip ist der Focus on Form lerner-, prozessorientiert und aufgabenbasiert.

Diese Art der Grammatikarbeit bezieht sich auf das *explizite* Lernen. Das explizite Lernen bedeutet in diesem Kontext Lernen unter Aufmerksamkeit und das zu Lernende wird fokussiert und damit wahrgenommen (Vgl. Portmann-Tselikas, 2001: 16). Nach Portmann-Tselikas (2001: 25) kann zumindest die Aufmerksamkeit auf der Ebene des Erkennens ("unterständig"), die wiederum die Ebene des Bemerkens ("noticing") bei Lernen voraussetzt, für den Aufbau abstrakten Wissens (Wissen um übergreifende Regularitäten und strukturell vermittelte Zusammenhänge) angenommen werden, wobei vieles am grammatischen Wissen bei den meisten Fachleuten als abstrakt gilt. Kaewwipat hat diese Auffassung in ihrer Arbeit vertreten, dass das explizite Lernen mit Aufmerksamkeit eine lernfördernde Wirkung haben kann, besonders wenn die Lern- und Lernerfaktoren (unter anderem Lernstil und Lerntradition, Motivation, Rolle der Muttersprache) Berücksichtigung finden.

Es besteht das Argument für die Formfokussierung im Vergleich zum "traditionellen" Grammatikunterricht, in dem lediglich sprachliche Formen im Mittelpunkt der Diskussion stehen, in der analytischen Vorgehensweise, die als kognitive Unterstützung des bedeutungs- und inhaltsbezogenen (kommunikativen)

Fremdsprachenunterrichts fungiert, d.h. der "bedeutungsfokussierte", kommunikative Fremdsprachenunterricht wird durch die Schwerpunktsetzung auf die Form zur Erhöhung des grammatischen Bewusstseins vervollständigt. M.a.W. kann die Fokussierung nur auf grammatische Phänomene oder nur auf Bedeutung der Sprache nicht zum Fremdsprachenerwerb führen, sondern die beiden Perspektiven müssen im Unterricht gleichwertig berücksichtigt werden. Ein weiterer entscheidender Aspekt ist, dass die Lerner nicht immer in der Lage sind, die Beziehungen zwischen Form und Funktion und den Mechanismus eines völlig neuen linguistischen Systems allein zu entdecken. Zur Reduzierung dieses Defizits spielt die Hilfe des Lehrers anhand genauer Instruktion (im Unterricht oder im Lehr- und Lernmaterial) sowie die analytische Erklärung von Schwierigkeiten und Fehlern ("explizites negatives Feedback") eine nicht zu unterschätzende Rolle. Letztendlich lassen sich die folgenden pädagogischen Entscheidungen beim tatsächlichen Einsatz der Formfokussierung zusammenfassen (Vgl. Doughty und Williams, 1998b: 198ff.):

- Lernerfaktoren: Alter, Lernstile, Muttersprache
- Lernerinvolvierung
- Lenkung der Lernaufmerksamkeit: durch Lehrer oder Aufgaben im Unterrichtsmaterial bzw. im Unterricht
- Grad der Induktion und Deduktion: explizite Vermittlung von Formen oder implizite Vermittlung ohne Unterbrechung der Kommunikation
- Reaktiv oder proaktiv: Vorselektion von bestimmten linguistischen Phänomenen, die innerhalb einer fokussierten Aufgabe erarbeitet werden oder Behandeln von linguistischen Phänomenen innerhalb einer nicht-fokussierten Aufgabe
- Im Unterricht integriert oder sequenziell: Fokus auf die Bedeutung und Form mit oder ohne explizite Instruktion oder Focus on Form-Aktivitäten mit kurzen Interventionen
- Einbeziehung der metalinguistischen Informationen.

In der Language Awareness-Konzeption sind nicht nur Einsichten in Sprachstrukturen durch Sprachvergleich entscheidend, sondern auch der kreativspielerischer Umgang mit Sprache und die kritische Auseinandersetzung mit Sprachmanipulation und Sprachmissbrauch sowie sprachlicher Diskriminierung (Vgl. Luchtrnberg, 2002: 30; Carter 2003: 64). Die kritische Auseinandersetzung mit Text als Gefüge von sozialen und ideologischen Elementen wird auch als *Critical Language Awareness* (CLA) bezeichnet (Vgl. Carter, 2003: 64).

In diesem Zusammenhang ist daher die Sprachreflexion, d.h. das Nachdenken und Sprechen über sprachliche Phänomene, und die Reflexion über Lern- und Verarbeitungsprozesse in dieser Konzeption inbegriffen.

Für die Language Awareness-Konzeption sind vor allen die selbstständigen Beobachtung des eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesses und diese Reflexion über die sprachlichen Strukturen, auch in Hinblick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache im Sinne der Kontrastiven Linguistik, eine wertvolle Gelegenheit für die Erhöhung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sowie für die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (Vgl. Little 1999: 5). Der Reflexionsprozess im Unterricht, der meist mit Thematisierung und Problematisierung von Daten und Operationalisierung von Fragen verbunden ist, führt zu vertiefter metasprachlicher Aufmerksamkeit, die das sprachwissen und das sprachbewusstsein fördert. Zu metalinguistischen Informationen wird die Grammatikterminologie gezählt, die bei der Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen, z.B. bei der Erklärung seitens der Lehrperson oder im Unterrichtsmaterial oder auch bei der Reflexion über die Verarbeitung der Grammatikphänomene seitens der Lerner, von Nutzen sind. Nicht selten kann die Erklärungsprozedur anhand der Grammatiktermini abgekürzt werden oder sie sind sogar nötig, weil bestimmte grammatikalische Phänomene sprachspezifisch sind. Die Konkretisierung dieser Reflexionsphase kann jeweils unterschiedlich unter besonderer Berücksichtigung von Lernermerkmalen (Alter, Motivation/Erwartung, Lerntyp/Lernstil etc.) gestaltet werden. Die Konkretisierung dieser Reflexionsphase

kann sich im Anfängerunterricht in der Muttersprache der Lerner mündlich vollziehen, in der fortgeschrittenen Stufe eventuell in der Fremdsprache als kleine Sprechübung mit Möglichkeit des Rückgriffs auf die Muttersprache stattfinden. Die Metakognition ausschließlich in der Fremdsprache zu reflektieren, ist nicht angebracht, da das Formulieren der Gedanken in die fremdsprachlichen Worte in mehreren Etappen verlaufen muss, sodass einige selbst in der Muttersprache schwer erklärbare Prozesse im Kopf beim Ausdrücken in der Fremdsprache absichtlich herausgefiltert oder weggelassen werden (Vgl. Kaewippat, 2007: 50).

2.5.1.3. Lesegrammatik und Lese- und Analysestrategien

Im Unterschied zu der These von einer sprachunabhängigen, universellen Lesefähigkeit geht nach Ehlers (1998: 181) die andere Richtung davon aus, dass beim fremdsprachigen Lesen fremdsprachenspezifische Prozesse zur Anwendung kommen. Das fremdsprachige Leseverhalten wird jeweils durch das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache und ihren besonderen linguistischen Merkmalen bestimmt. In beiden Sprachen werden unterschiedliche Verarbeitungsstrategien verwendet, z.B. der Einfluss der Syntax, der morphologischen Struktur oder des Schriftsystems. Der fremdsprachige Leser braucht neben den allgemein gültigen Lesestrategien

- Die Verwenden von Überschriften, Bildern oder auffällig gesetzten Textteilen als Anhaltspunkte,
- Eine Markieren von Schlüsselfragmenten,
- Eine Zuhilfenahme von graphischen Strukturmerkmalen,

(Vgl. Funk 1993: 143f; Westhoff 1997: 100ff.; Bimmel und Rampillon 2000: 65ff.; Bimmel 2002: 120f.; Schlak 2002: 65f.; Lutjharms 2001: 906).

Nicht nur Zuhören und Beobachten der Sprachphänomene sind sinnvoll, die oben genannten grammatischen Lesestrategien sind durch selbst entdeckende Lernhandlungen bezogen auf konkrete Beispiele strategischen Vorgehen bzw. auf

Analogien zu vermitteln. Besondere Beachtung findet die Debatte über den Einsatz der Strategien bezüglich der kontrastiven Aspekte als Bewusstmachungskomponente im Leseunterrichtsprozess, die hauptsächlich auf die Entwicklung der metakognitiven Kompetenz abzielt. Die Reflexion gilt in der modernen Lesedidaktik als der Schlüsselfaktor beim Erwerb metakognitiven Wissens und bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung kognitiver Prozesse (Vgl. Bimmel 2002: 124f. und Kaewwipat, 2007: 58).

2.5.1.4. Grammatik und Text

Unter dem Begriff Grammatik versteht man im engeren Sinne die Lehre von sprachlichen Elementen, zu denen von den kleinsten -wie Buchstaben- bis zu längeren –Wort/Satz/Text- Einheiten gehören. Diese Definition ändert(e) sich im Laufe der Zeit je nach Entwicklungen im linguistischen Bereich. Die ursprüngliche Bedeutung "die Kunst des Lesens und Schreibens", die eine sehr breite Perspektive umfasste, lässt heute ihren Platz den primären Definitionen wie Sprachlehre, Laut- und Formenlehre etc., die eher auf scharfe Regeln hinweisen. Dabei spielen wissenschaftliche Forschungen und darüber hinaus zeitbedingte Erwartungen eine wichtige Rolle.

Nach Bußmann (1990: 287) ist die Grammatik "Im ursprünglichen Sinne nur die Lehre von den Buchstaben. In der neueren Sprachwissenschaft wird Grammatik als Wissen bzw. als Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache definiert". Daneben geht Bußmann mit der Definition dieses Terminus weiter und beschreibt die Grammatik als "strukturelles Regelsystem (im Sinne von de Saussures *Langue*)" und als "Sprachtheorie, d.h. als Modell zur Abbildung der Kompetenz". Die oben genannten morphologisch-syntaktischen Regularitäten bringen in richtiger Folge die Buchstaben, Wörter und Sätze zusammen, die im Endeffekt einen Text ergeben.

In diesem Zusammenhang ist ein Text syntaktisch-semantischer Zusammenhalt von Wörtern und Sätzen. Weinrich (2007: 17) definiert die Texte als

"sinnvolle Verknüpfungen sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge. Das können mündliche oder schriftliche Texte sein". Während Weinrich sich in seiner Definition auf das Verhältnis von sprachlichen Zeichen zueinander konzentriert, betont Bußmann (1990: 776) die Schriftlichkeit und den Umfang als wichtige Kriterien der Textbildung: "Vortheoretische Bezeichnung formal begrenzter, meist schriftlicher Äußerungen, die mehr als einen Satz umfassen".

In Duden Grammatik (1998: 834-835) werden jedoch unterschiedliche Definitionen des Textes vorgestellt, die auf der geschriebenen Sprache, auf der kommunikativen Funktion der Texte und auf ihrer begrenzten Einheit – weil sie einen Anfang und ein Ende haben - beruhen.

2.6. Die Stellung des Leseverstehens in der Türkei

Die Studenten, die keine Lesegewohnheit haben und aus einem Bildungssystem, das auf Auswendiglernen beruht, kommen, neigen zu memorieren. Sie untersuchen nicht, welche Teile der Texte für sie eine Bedeutung haben. Sie haben während ihrer Sekundarschulbildung gelernt, die Funktion des Textes ohne zu hinterfragen und ohne zu diskutieren, alles auswendig zu lernen. Das Lesen ist für sie meistens eine flüchtige, instant Informationen umfassende und anstrengende Tätigkeit. Allerdings befasst Leseakt den Verstehensakt und es wird nötige Informationen mit dem Verstehensakt durch kritische Abseihung gespeichert (Vgl. Eruz, 1995: 233).

2.6.1. Leseverstehen im DaF Unterricht

Die Frage, auf welche Weise sich zielsprachliche Lesekompetenz durch einen gezielten Leseunterricht fördern oder aufbauen lässt, ist von grosser Bedeutung. Im Modell einer kommunikativ orientierten Lesedidaktik soll der Lerner in die Lage versetzt werden, seine Bedürfnisse nach Information, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, weitgehend selbstständig zu befriedigen. Ziel des Unterrichts darf also nicht allein das Erfassen des jeweiligen Textinhalts sein. Es

kommt vielmehr darauf an, dass man beim Lesen eines Textes etwas lernt, das man bei der Bearbeitung und Verarbeitung eines anderen Textes anwenden kann. Das Einschleifen der Technik, inhaltsbezogene Fragen zum Text zu beantworten, kann dazu aber nur wenig beitragen (Vgl. Stahl, 2006: 481).

Für die Beurteilung der sprachlichen Schwierigkeit kommt es nicht nur auf die lexikalischen, strukturellen und textgrammatischen Merkmale allein an. Eine große Rolle spielen die Lernziele und die Aufgabenstellungen. Enthält ein Text Strukturen oder Lexik, die im Unterricht noch nicht behandelt wurden, kann man versuchen, diese Schwierigkeiten durch die Gestaltung der Leseaufgaben aufzufangen. So eignen sich beispielsweise Texte mit unbekannten Strukturen, um mithilfe entsprechender Aufgabenstellungen das kursorische und selektierende Lesen zu üben. Die LernerInnen können dann die Erfahrung machen, dass sie Leseaufgaben lösen können, ohne einen Text bis in jede Einzelheit zu verstehen. Es ist also nicht nötig – und manchmal gar nicht sinnvoll – vor oder nach dem Sprachstand entsprechen, den die Teilnehmerinnen aktiv beherrschen. Im Gegenteil: Es spricht viel dafür, von Anfang an auch Texte einzusetzen, die teilweise Unbekanntes enthalten und die sie – wie es auch bei Texten außerhalb des Unterrichts sein wird – nicht Wort für Wort verstehen, wenn gleichzeitig trainiert wird, strategisch zu lesen (Vgl. Ferling, 2008: 65)

Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache (abgekürzt: fremdsprachlicher Leseunterricht) ist kein Selbstzweck. Er wird dadurch legitimiert, dass das Ergebnis des Unterrichts, sein "Produkt", in der Praxis, in realen Situationen benutzt werden kann. In Fachliteratur und Lehrplänen herrscht Einigkeit über die Art dieser Anwendung:

Der so verstandene fremdsprachliche Leseunterricht soll die Lernenden vor allem befähigen, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbständig zu befriedigen.

Westhoff (1997: 7) fragt, um welche Informationen und um welche Texte es sich dabei handelt? Oder anders gefragt: Welche Texte werden gelesen und welches Informationsbedürfnis muss damit befriedigt werden?

Petra Hölscher (1993) meint: "Unterrichtsstunden, in denen ein sachlicher oder literarischer Text erarbeitet wird, sollten hauptsächlich unter anderem Aspekt stehen. Es muss hier vor allem die Fertigkeit der Schüler trainiert werden, Texte zu lesen und zur Sinnentnahme zu gelangen, auch ohne dass jedes einzelne Wort verstanden wird. Diese Fähigkeit zu fördern, müsste uns Lehrern ein sehr wichtiges Anliegen sein, da sie Voraussetzung für das Bestehen in Schule und Ausbildung ist. Nach Genç (2001: 84) ist noch ein weiterer Aspekt wichtig: Wie oft hat der Unterricht den Schülern durch das klassische Verfahren die Freude am Lesen und an Texten geraubt. Der Übungsertrag von Leseübungen sollte nach Laveau (1985: 110) Genç (2001: 85) in einer späteren kommunikativen Leseübung einsetzbar sein. Die Übung muss mit ihrem Übungsertrag das Lernziel erreichbar machen; Leseübungen müssen dem intellektuellen Niveau der Lerner entsprechen; sie dürfen ihn weder unter- noch überfordern. Genç (2001: 85) ist der Meinung reproduktive Leseübungen Übungen sind, bei denen der Lerner Begriffe aus dem Text in einen anderen textlichen und/oder bildlichen Zusammenhang bringt, um sein Textverständnis nachzuweisen.

Wilms (1984: 114) betrachtet das Lesen unter verschiedenen Gesichtspunkten und stellt fest, dass die Schüler die Lesegewohnheit in ihrer Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen, d.h., wenn sie in ihrer Muttersprache wenig Gelegenheit haben, Texte zu lesen, wird sich ihre Lesekompetenz auch in der Zweitsprache nur verspätet oder nur teilweise entwickeln. Im FSU ist es meistens so, dass bei vielen Schülern das Lesen der einzige Kontakt mit der Fremdsprache ist. Diese Situation trifft sowohl für Schulen anderer Länder, als auch für viele türkische Schulen zu, wo keine Kassettenrecorder, Filmmöglichkeiten usw. vorhanden sind, d.h., wo es keine Berührungsmöglichkeiten mit der Fremdsprache gibt außer schriftlichen Materialien. Dass dieser Zustand noch heute fort dauert, ist eigentlich bedauernswert. Kast (1980: 537) weist auf diese

Lücke im FSU mit folgenden Worten hin: "In vielen Kulturkreisen und bei vielen Fremdsprachenlernern sei Lesen die einzige Motivation, um eine Fremdsprache zu lernen, weil Lesen der einzige Kontakt mit dieser Fremdsprache sei."

Häussermann (1996: 289) unterstreicht auch die Tatsache, "dass zahlreiche Schüler, die Deutsch lernen, ihre Fremdsprachenkenntnisse im späteren Leben fast ausschließlich zum Lesen verwenden." Da das Lesen im FSU und auch im Berufsleben eine wichtige Rolle spielt, rücken das Lehren des Lesens und die damit verbundenen Fragen von Wierlacher (1979: 211), "Warum lehren wir das Lesen nicht?", "Ist Lesen überhaupt lehr- und lernbar?" in den Vordergrund. Die These von Wierlacher, die Schüler das Lesen zu lehren, wird durch Rampillons (1985: 85) diesbezüglicher Feststellung "den Schülern so früh wie möglich die ersten Lerntechniken zu vermitteln" bestätigt. "Dafür ist es notwendig, sich über die Funktionen und die Arten des Lesens in der Schule und im Alltag klar zu werden. Das Ziel des Lesens liegt nicht in der Sprachübung, sondern im Informationserwerb". Davon ausgehend weist Rampillon auf die drei folgenden Funktionen des Lesens hin:

- Lesen zur Information
- Lesen auspsychisch-emotionalem Anreiz
- Lesen zum Spracherwerb (Vgl. Genç, 2001: 81)

2.6.2. Leseverstehen in DaF – Lehrwerken

Im DaF-Unterricht der türkischen Schulen wird zurzeit mit kommunikativ gestalteten Lehrbüchern unterrichtet. Deshalb wird im vorliegenden Artikel dargestellt, wie die Lesefertigkeit mit diesen Lehrbüchern gefördert wird. Um das besser darzustellen, muss man kurz auf die Methoden eingehen.

Anfang der 70er Jahre, am frühen Anfang des kommunikativ orientierten Unterrichts, wurde die Sprache als menschliches Handeln betrachtet und das Ziel des Deutschunterrichts nicht mehr im Sprachwissen, sondern pragmatisch in ihrer Nutzung gesehen. In diesem neuen Konzept wurden dann die Grammatikprogression,

die Themen und Texte, die man auch im Alltag antreffen kann, verändert und neu aufgebaut. Die direkte Vermittlung von Grammatik oder Wortschatz war im kommunikativ gestalteten DaF-Unterricht kein Ziel mehr, sondern die Entwicklung des verstehenden Hörens und des Sprechens war im Zentrum, wobei das Lesen eine geringere Rolle spielte. "Das änderte sich allmählich am Ende der 70er Jahre, als der kommunikative Deutschunterricht unter dem übergeordneten Lernziel *Umfassende Orientierungsfähigkeit im deutsch-sprachigen Alltag* das Lernziel Verstehen von verschriftlichten (Alltags) Texten gleichberechtigt neben das Lernziel *Verstehen von Hörtexten* stellte. Seitdem sind die vier Sprachfertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben* gleichrangige Lernziele im Sprachunterricht." (Vgl. Westhoff 1997: 5)

Rampillon weist daher zu Recht darauf hin, dass der Schluss nahe liegen könnte, es mit passivem Verhalten von Schülern in Verbindung zu bringen, da das Lesen eine rezeptive Fertigkeit unter den kommunikativen Kompetenzen darstellt. Deswegen schließen sich dem Lesen reproduktive und produktive Aufgaben an und der Schüler wird auf verschiedene Arten aktiv (Vgl. Rampillon 1985: 85).

Aus den Ergebnissen der Umfrage ging hervor, dass die türkischen Schüler kaum deutschsprachige Bücher lesen und nur mit Texten in DaF-Lehrbüchern umgehen. Führt man sich vor Augen, dass in DaF-Lehrbüchern in der Progression des Lehrbuchs eingebundene kurze Texte dargestellt sind, mit denen der neue Lehrstoff angeboten wird und diese "Lehrbuchtexte nicht für den geforderten Kenntniserwerb genügen" (vgl. Westhoff 1997: 84), erkennt man die Notwendigkeit des zusätzlichen Lesens.

In vielen Schulen aber ist es der Fall, dass Lehrer einfach geschriebene, dem Sprachniveau der Schüler angemessene Lektüren in der Fremdsprache empfehlen, damit diese die Aktivität der Schüler fördern und zur Entwicklung der Lesefertigkeit beitragen. Diese Lektüren befähigen die Schüler zur individuellen Weiterentwicklung ihrer Lesefähigkeit außerhalb des Unterrichts und auch zur Kontaktaufnahme zur deutschen Kultur und tragen dazu bei, vorhandene Stereotypen abzubauen. Im DaF-Unterricht sollten die Schüler zur Auseinandersetzung mit

Texten und zum Lesenkönnen befähigt werden. Außerdem sollten die Schüler zum Lesen von außerunterrichtlichen Lektüren motiviert werden, damit sie sich auch in der Freizeit mit den Lektüren beschäftigen. Die Lektüren könnten kapitelweise zu Hause gelesen und anschließend in der Klasse bearbeitet werden (Vgl. Westhoff, 1997: 84 und Genç, 2001: 82).

TEIL 3

DIE STUDIE

3.1. Die Forschungsmethode

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Schwierigkeit "typisch deutscher" grammatikalischer Strukturen für türkischsprachige Lesende in Deutsch als Fremdsprache.

Die Forschungsmethode dieser Studie ist eine deskriptiv-qualitative sowie quantitativ-analytische Methode mit Einsicht in die Literatur.

Die Studie überprüft im Laufe des studienvorbereitenden Deutsch als Fremdsprachenunterrichts an der Trakya Universität mithilfe eines dem Sprachniveau des Kurses entsprechenden Textes das Verständnis von inhaltlich gleichen, aber strukturell verschiedenartigen Sätzen (z.B. von Sätzen mit OVS oder SVO gegenüber SOV Struktur). Die Ergebnisse wurden zueinander in Beziehung gesetzt und im Rahmen der Forschung zum fremdsprachlichen Satzverstehen und zur Mehrsprachigkeit diskutiert. Folgende Fragen waren dabei für die Analyse zentral: Welche Faktoren (semantisch, grammatisch etc.) sind für die rezeptive Schwierigkeit eines Satzes ausschlaggebend? Helfen gute Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache, z. B. Englisch, beim Verständnis der grammatischen Strukturen des Deutschen? Sind im Vergleich zur L1 der Versuchspersonen kontrastive Strukturen per se schwieriger zu verstehen? Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass kontrastive Strukturen nicht zwangsläufig schwieriger sind als nicht-kontrastive, und unterstreichen andererseits die Vorrangstellung gewisser semantischer Interpretationsstrategien wie des "Agens-Verb-Patiens"-Prinzips. Die Studie richtete sich an Forschende und Lehrende der Bereiche Deutsch als Fremdsprache, Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung und erzielt die grammatikalischen Schwierigkeiten der Deutschlerner mit Türkisch als Fremdsprache beim Lesen deutscher Texte im Deutsch als Fremdsprachenunterricht (A1-B1) darzulegen und zu

diskutieren, wie deutsche Texte von türkischsprachigen Lernern leichter verstanden werden. Von den Daten ausgehend sollten Vorschläge erarbeitet werden, die ein schnelleres und effizientes Lernen ermöglichen und zur Behalten des Gelernten beitragen

3.2. Studentenprofil

Die Studenten im studienvorbereitenden Deutschunterricht der germanistikbezogenen Abteilungen (Lehramtsbildung für DaF und Übersetzen und Dolmetschen) der Trakya Universität, auf die sich diese Magisterarbeit bezieht, wurden im Studienjahr 2011-2012 in die Vorbereitungsklassen immatrikuliert, weil sie die Qualifizierungsprüfung in Deutsch auf der Niveaustufe B2 am Anfang des jeweiligen akademischen Studienjahres nicht bestanden haben. Der Unterricht erfolgte mit verschiedenen DaF-Lehrwerken, die am Anfang des jeweiligen Studienjahres von den Lehrkörpern bestimmt wurden. Diese Lehrwerke entsprachen den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und sollten die Studenten stufenweise von der Niveaustufe A1 bis zur Niveaustufe B2 führen. In einem studienvorbereitenden Deutschunterricht, der zwei Semester umfasste, wurden in den Studienfächern Hörverstehen, Lesen, Schreiben Sprachförderung und Grammatik insgesamt 26 Stunden Deutsch erteilt. Am Ende des zweiten Semesters, zurzeit der 2. Stichprobe mit dem selben Text, hatten die Studenten somit einen studienvorbereitenden Deutschkurs von mindestens 600 Stunden abgelegt. Der Deutschunterricht begann auf der Niveaustufe A1 und endete mit einer Abschlussprüfung auf der Niveaustufe B2 am Ende des zweiten Semesters.

Der studienvorbereitende Deutschkurs an der Trakya Universität erfolgte im Studienjahr 2011-2012 in 3 Klassen, die A, B, C genannt wurden. Um über den Studentenprofil Daten zu sammeln, wurden den Studierenden zwei kurze Fragebögen vorgelegt. Die erste Umfrage wurde von 61 Studierenden (38 Mädchen und 23 Jungen) ausgefüllt. Auf die Fragen der zweiten Umfrage haben 52 Studierende (33 Mädchen und 19 Jungen) geantwortet. Die Altersabstände dieser Studenten sind zwischen 18 – 37. Davon sind 43 Studenten zwischen 18-20, 15 Studenten zwischen

21-25 und 3 Studenten im Alter von über 25. Die Altersabstände der mit der 2. Umfrage befragten Studierenden lagen bei 32 Studenten zwischen 18-20, bei 15 Studenten zwischen 21-25 und bei 2 Studenten über 25. Die Zahl der mit der ersten Umfrage befragten Studierenden, deren Muttersprache Türkisch war lag bei 61, wobei in der 2. Stichprobe nur von 49 Studenten von 52 Teilnehmern Türkisch die Muttersprache war. Diese Studenten hatten bis zu der ersten Stichprobe mit dem Text wurden 2,5 Monate lang Deutsch gelernt wobei die 2. Befragung nach einem 6,5 monatigen Deutschunterricht erfolgte. Fast alle der Studenten haben erwiesen, dass sie mit der Universitätsausbildung ihre Sprachkenntnisse erweitern wollen und somit gute Berufschancen erhoffen. Die Umfrage hat dargelegt, dass nur 18 Studenten, die die erste Umfrage beantwortet haben und nur 20 der in der 2. Umfrage befragten Studierenden in der Sekundarstufe Deutsch gelernt haben. Die Daten haben gezeigt, dass 3 der in der 1. Umfrage befragten Studenten für 1 Monat oder für einen wenigeren Zeitraum in Deutschland waren. Der Aufenthalt eines Studenten beträgt mehr als 5 Jahre. In der zweiten Umfrage haben 3 Studenten mitgeteilt, dass sie 1 Monat oder für eine kürzere Zeit sich in Deutschland befunden haben. 1 Student hat in der 2. Umfrage darauf hingewiesen, dass er 1 Jahr, ein anderer hingegen mehr als 5 Jahren in Deutschland war. Die Daten des Fragebogens legen dar, dass 43 Studenten, die den ersten Fragebogen ausgefüllt haben und 41 Studenten, die den zweiten Fragebogen ausgefüllt mit einigen Mitgliedern in der Familie oder mit Freunden Deutsch sich auf Deutsch unterhalten oder Deutsch üben. (Siehe dazu Anhang 2 und Anhang 3)

3.3. Erhebungsinstrument

Die Daten zu dieser Magisterarbeit wurden anhand der Studierenden des Studienjahrs 2011-2012 in der Hochschule für Fremdsprachen erhoben. 61 Probanden wurden einmal am 07 Dezember 2011 und 52 Probanden zum zweiten Mal am Ende des einjährigen studienvorbereitenden Deutschunterrichts, am 05 April 2012 mit Hilfe des Textes „Der Reisende“ aus der Studieneinheit "Probleme der Leistungsmessung" (Bolton, 2000: 73) in Hinblick ihrer Kenntnisse über Textverweise getestet.

Zuerst wurden Aufgaben erstellt, womit die Studenten Wiederaufnahmen der drei im Text auftauchenden Personen („Reisende“, „Schaffner“ und „einer“) erkennen sollten. Obwohl die Originelle Fassung des Textes in Präteritum verfasst war, wurde der Text dadurch, dass aus den Sätzen Präsenssätze gebildet wurden, vereinfacht und somit ein dem Sprachkenntnissen der Deutschlerner entsprechender Text erstellt.

Nach der Befragung der Studenten hinsichtlich der Wiederaufnahmen der drei Wörter (der Reisende, der Schaffner und einer), die im Text vorkommen, sollten die Probanden sich über den Text äußern und eine Stellung in Hinblick das Leseverstehen und Grammatik im Deutschen nehmen.

3.4. Auswertung




In der Auswertungsphase wurden die Daten, die in dieser Studie durch die Bearbeitung des Textes erhoben wurden, analysiert und einerseits tabellarisch andererseits mit Grafiken bis auf dem kleinsten Prozentanteil visuell dargestellt und die unterschiedlichen Antworten der Studenten zur Information aufgelistet.

Die Meinungen, die nach der Anwendung des Textes mit Hilfe einer Umfrage von den den Probanden geäußert wurden, wurden zuallererst tabellarisch aufgelistet, danach mit den Fragedaten der Umfrage mit Grafiken separat zur besserer Übersicht visualisiert.

TEIL 4

BEFUNDE UND AUSWERTUNG

4.1. Analyse und Auswertung der Daten

Zur Erhebung der Daten, die darlegen sollten, inwieweit die Probanden die Wiederaufnahmen der drei Wörter, „der Reisende“, „der Schaffner“ und „einer“ wiedererkennen können, wurde in dem akademischen Studienjahr 2011-2012 in dem studienvorbereitenden Deutschunterricht der germanistikbezogenen Abteilungen (Lehramtsbildung für DaF und Übersetzen und Dolmetschen) der Trakya Universität in den Klassen "A-B-C" den Studierenden eine Aufgabe vorgelegt und verlangt, dass sie die Wörter, die auf das Wort "der Reisende" referieren, mit einem Dreieck () kennzeichnen, die Wörter, die auf das Wort "der Schaffner" referieren, mit einem Quadrat () und die Wörter, die auf das Wort "einer" referieren, mit einem Kreis () zeigen. Eine weitere 2. Stichprobe wurde zum zweiten Mal am Ende des Semesters durchgeführt.

Nach der Sammlung der Daten wurden die Antworten der Probanden analysiert und je nach der Klasse eingeordnet und die angegebenen Wiederaufnahmen, die im Text auf die Wörter "der Reisende“, „der Schaffner“ und „einer“ verweisen, aufgezählt. Auf den Tabellen wurden die richtig und falsch Antworten von Probanden für jede Klasse extra detailliert angegeben.

Der Text enthielt 11 Wiederaufnahmen, die auf die Person "der Reisende" verwiesen. Diese sind unten je nach der Zeile, in der sie auftreten, aufgelistet:

- 1. Zeile: seinem
- 1. Zeile: er
- 2. Zeile: ihn
- 3. Zeile: dem Mann

- 4. Zeile: ihm
- 4. Zeile: ihm
- 5. Zeile: dem Reisenden
- 5. Zeile dessen
- 7. Zeile: der Reisende
- 8. Zeile: meine
- 8. Zeile ich

Auf der Tabelle 1 ist die Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende" am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt. Die Zahlen der Studierenden, die die Wiederaufnahmen richtig oder falsch erkannt haben, sind sowohl je nach der einzelnen Klasse als auch total angegeben.


Reisende 	Klasse A (16) 1. Stichprobe		Klasse B (22) 1. Stichprobe		Klasse C (23) 1. Stichprobe		Insgesamt (61)	
Richtig / Falsch	R	F	R	F	R	F	R	F
1. Zeile: seinem	12	4	7	15	8	15	27	34
1. Zeile: er	14	2	16	6	15	8	45	16
2. Zeile: ihn	11	5	12	10	15	8	38	23
3. Zeile: dem Mann	2	14	0	22	1	22	3	58
4. Zeile: ihm	1	15	0	22	2	21	3	58
4. Zeile: ihm	2	14	1	21	1	22	4	57
5. Zeile: dem Reisenden	5	11	5	17	2	21	12	49
5. Zeile: dessen	2	14	0	22	0	23	2	59
7. Zeile: der Reisende	8	8	6	16	3	20	17	44
8. Zeile: meine	3	13	2	20	4	19	9	52
8. Zeile: ich	6	10	2	20	7	16	15	46
Insgesamt	66	110	51	191	58	195	175	496

Tabelle 1: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende" am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben


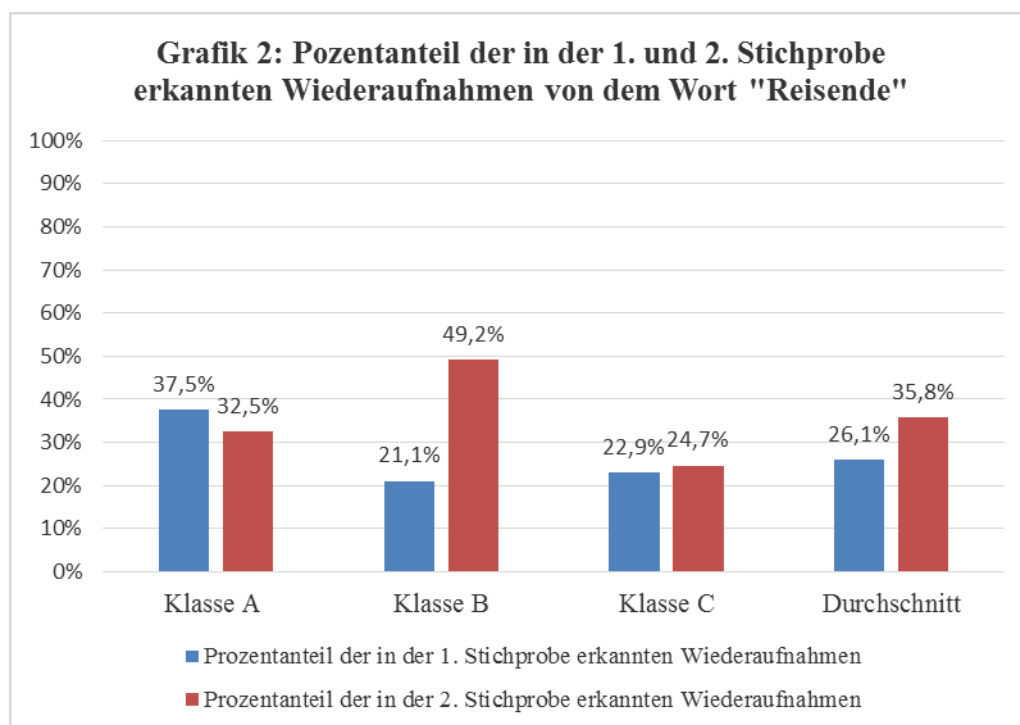
Reisende 	Klasse A (21) 2. Stichprobe		Klasse B (17) 2. Stichprobe		Klasse C (14) 2. Stichprobe		Insgesamt (52)	
Richtig / Falsch	R	F	R	F	R	F	R	F
1.Zeile: seinem	10	11	13	4	5	9	28	24
1.Zeile: er	21	0	14	3	13	1	48	4
2.Zeile: ihn	17	4	13	4	10	4	40	12
3.Zeile: dem Mann	3	18	1	16	1	13	5	47
4.Zeile: ihm	0	21	5	12	0	14	5	47
4.Zeile: ihm	1	20	6	11	2	12	9	43
5. Zeile: dem Reisenden	3	18	7	10	1	13	11	41
5. Zeile: dessen	1	20	6	11	3	11	10	42
7.Zeile: der Reisende	5	16	10	7	1	13	16	36
8.Zeile: meine	7	14	9	8	1	13	17	35
8.Zeile: ich	7	14	8	9	1	13	16	36
Insgesamt	75	156	92	95	38	116	205	367

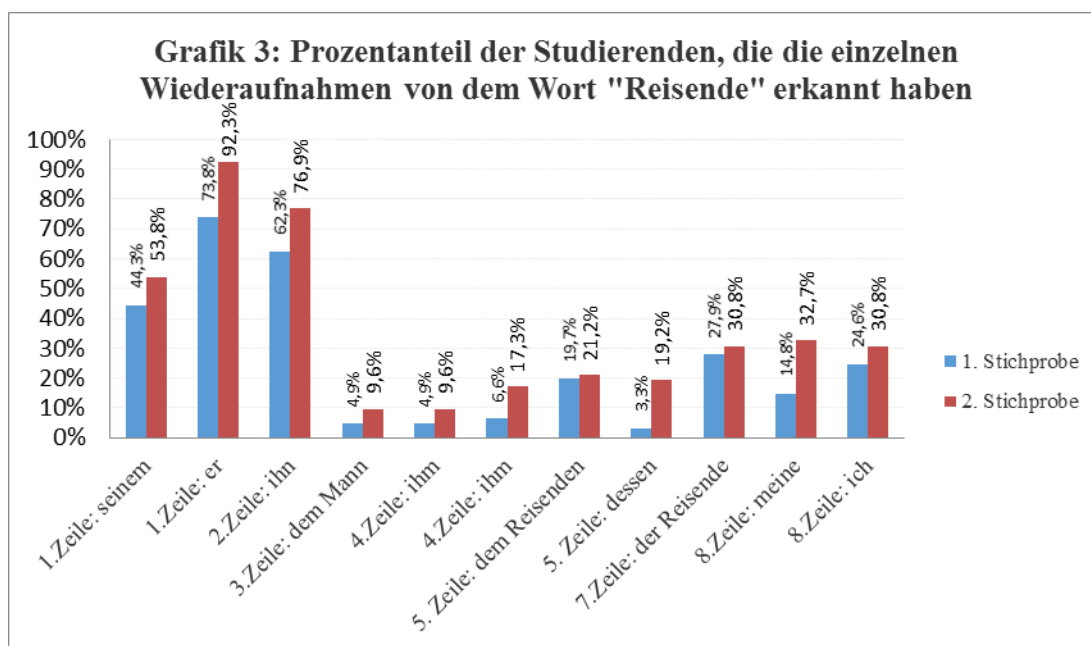
Tabelle 2: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende" am 05.04.2012 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.

Für eine bessere Übersicht wurden die Daten auch graphisch dargestellt.



Auf der Grafik 2 ist zu erkennen, dass in der 1. Stichprobe 37,5% der Probanden aus Klasse A die Wiederaufnahmen von dem Wort "Reisende" erkannt haben wobei in der Klasse C der Prozentanteil der Studierenden, die die Verweismittel richtig gezeigt haben bei 22,9% und in der Klasse B bei 21,1% liegt. In der 2. Stichprobe hat sich der Anteil der Studierenden, die die Verweismittel erkannt haben bis auf 49,2% erhöht. Der Anteil der Studierenden, die in der 2. Stichprobe die Wiederaufnahmen von dem Wort „der Reisende“ richtig gekennzeichnet haben liegt in der Klasse A bei 32,5% und in der Klasse C bei 24,7%. Die Durchschnittsquote aller Probanden liegt in der 1. Stichprobe bei 26,1% wobei sich der Anteil der Studierenden, die die Wiederaufnahmen in der 2. Stichprobe richtig erkannt haben sich auf 35,8% erhöht hat.

In der Grafik 3 sind die Prozentanteile der Probanden, die die einzelnen Wiederaufnahmen des Wortes „Reisende“ richtig gekennzeichnet haben, angegeben.



In der Grafik 3 ist zu ersehen, dass in der ersten Stichprobe die Wiederaufnahme „seinem“ von 44,3% der Probanden, das Wort „er“ von 73,8% der Studierenden, das Wort "ihn" von 62,3% der Befragten, die Wörter „dem Mann“ von 4,9%, das Wort „ihm“ von 4,9%, das Wort „dem Reisende“ von 19,7%, das

Wort „dessen“ von 3,3%, das Wort „der Reisende“ von 27,9%, das Wort „meine“ von 14,8% und das Wort „ich“ von 24,6% der Probanden erkannt worden ist.

In der 2. Stichprobe wurde die Wiederaufnahme „seinem“ von 53,8% der Probanden, das Wort „er“ von 92,3%, das Wort „ihn“ von 76,9%, die Wörter „dem Mann“ von 4,9%, das Wort „ihm“ von 9,6%, das Wort „dem Reisende“ von 21,2%, das Wort „dessen“ von 19,2%, das Wort „der Reisende“ von 30,8%, das Wort „meine“ von 32,7% und das Wort „ich“ von 30,8% der Probanden erkannt.

Die Tabellen 3 und 4 und die Grafik 4 beinhalten die die sowohl in der 1. als auch in der 2. Stichprobe erhobenen Daten in Hinblick auf die Wiedererkennung der Referenzmittel des Wortes "Schaffner". Die Wörter „dem“ in der 3. Zeile und „er“ in der 4. Zeile referieren auf die Person „der Schaffner“.

- 3. Zeile: dem
- 4. Zeile: er

Die Wiederaufnahmen wurden von den Studierenden quantitativ bestimmt. Die Zahlen der Studierenden, die die Wiederaufnahmen richtig oder falsch erkannt haben, sind sowohl je nach der einzelnen Klasse als auch total angegeben.


Schaffner 	Klasse A (16) 1. Stichprobe		Klasse B (22) 1. Stichprobe		Klasse C (23) 1. Stichprobe		Insgesamt (61)	
	R	F	R	F	R	F	R	F
3.Zeile: dem	3	13	1	21	6	17	10	51
4.Zeile: er	9	7	11	11	11	12	31	30
Insgesamt	12	20	12	32	17	29	41	81

Tabelle 3: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Schaffner" am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben

Die Tabelle 4 beinhalten die in der 2. Stichprobe erhobenen Daten in Hinblick auf die Wiedererkennung der Referenzmittel des Wortes "Schaffner".


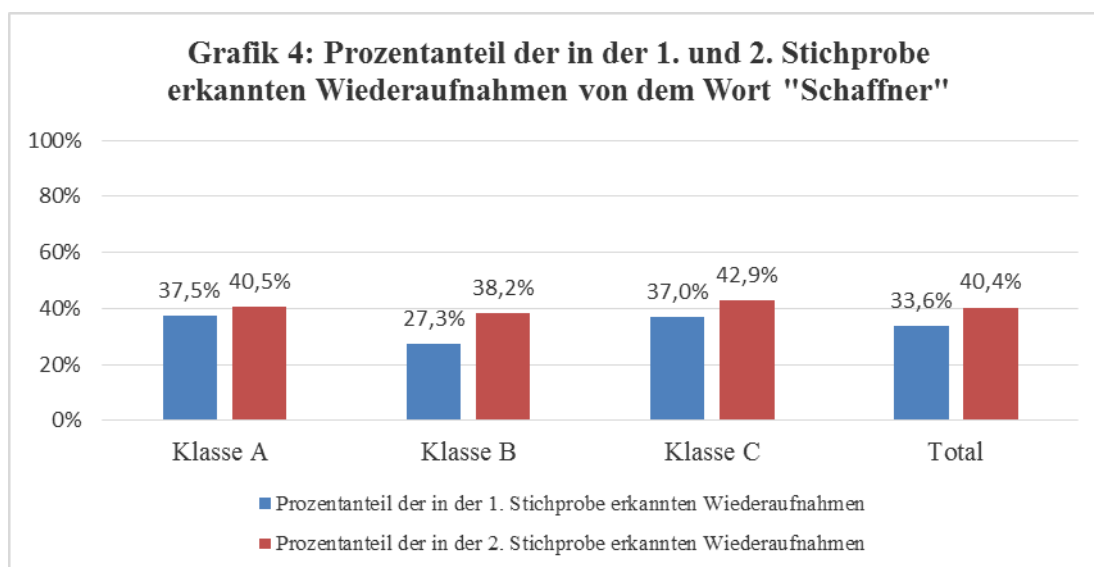
Schaffner 	Klasse A (21) 2. Stichprobe		Klasse B (17) 2. Stichprobe		Klasse C (14) 2. Stichprobe		Insgesamt (52)	
Richtig / Falsch	R	F	R	F	R	F	R	F
3.Zeile: dem	1	20	3	14	2	12	6	46
4.Zeile: er	16	5	10	7	10	4	36	16
Insgesamt	17	25	13	21	12	16	42	62

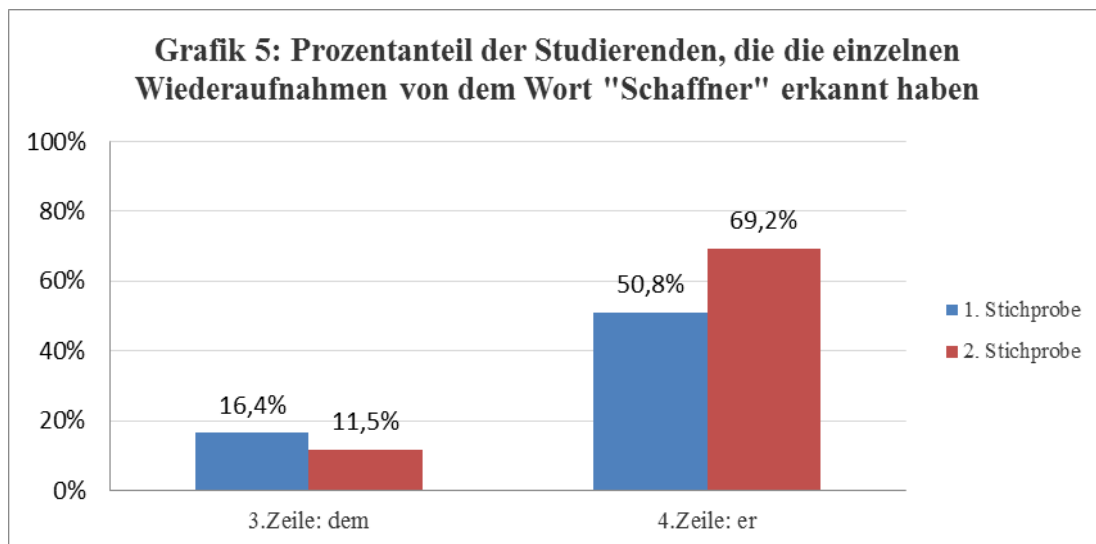
Tabelle 4: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Schaffner" am 05.04.2012 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.

In der Grafik 4 sind die Prozentanteile der Probanden, die die Wiederaufnahmen des Wortes „Schaffner“ richtig gekennzeichnet haben, angegeben.



Die Grafik 4 legt dar, dass die höchsten Prozentanteile der erkannten Wiederaufnahmen von dem Wort "Schaffner" in der 1. Stichprobe mit 37,5% aus der Klasse A stammen. Der Anteil der Probanden, die die Wiederaufnahmen in der 1. Stichprobe richtig eingeschätzt haben, liegt in der Klasse C bei 37,0% und in der Klasse B bei 27,3%. Der Anteil der Probanden, die die Wiederaufnahmen in der 2. Stichprobe richtig eingeschätzt haben, liegt in der Klasse C bei 42,9%, in der Klasse A bei 40,5% und in der Klasse B bei 38,2%. Die Durchschnittsquote von den wiedererkannten Referenzmittel des Wortes "Schaffner" liegt in der 1. Stichprobe bei 33,6% und in der 2. Stichprobe bei 40,4%. Der hohe Prozentanteil der Studierenden, die richtige Markierungen gemacht haben, könnte daran liegen, dass die Probanden

in der Zwischenzeit bis zur 2. Stichprobe mehr als 600 Stunden Deutsch gelernt haben.



Auf der Grafik 5 ist der Prozentanteil der Studierenden, die die einzelnen Wiederaufnahmen von dem Wort "Schaffner" erkannt haben, dargestellt.

Die Daten auf der Grafik 5 zeigen, dass 50,8% der Studierenden die Wiederaufnahme „er“ und 16,4% der Probanden das Referenzmittel „dem“ in der 1. Stichprobe richtig markiert haben.

In der 2. Stichprobe haben 69,2% der Befragten die Wiederaufnahme "er" richtig erkannt, wobei der Prozentanteil der Studierenden, die das Referenzmittel "dem" richtig erkannt haben, nur bei 11,5% liegt.

Folglich sind die 5 Wiederaufnahmen der Person "einer" zeilenweise aufgelistet:

- 6. Zeile: mir
- 6. Zeile: ich
- 6. Zeile: mir
- 7. Zeile: Sie
- 7. Zeile: lieber Freund

Die Tabelle 5 beinhaltet die in der 1. Stichprobe erhobenen Daten hinsichtlich der Wiederaufnahmen von dem Wort "einer". Sowohl die richtig als auch die falsch gekennzeichneten Referenzmittel sind auf der Tabelle einerseits klassenweise, andererseits in totaler Form angegeben.


Einer 	Klasse A (16)		Klasse B (22)		Klasse C (23)		Insgesamt (61)	
	1. Stichprobe		1. Stichprobe		1. Stichprobe			
Richtig / Falsch	R	F	R	F	R	F	R	F
6.Zeile: mir	5	11	13	9	4	19	22	39
6.Zeile: ich	7	9	12	10	8	15	27	34
6.Zeile: mir	6	10	10	12	5	18	21	40
7.Zeile: Sie	6	10	0	22	1	22	7	54
7.Zeile: lieber Freund	1	15	0	22	0	23	1	60
Insgesamt	25	55	35	75	18	97	78	227

Tabelle 5: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "Einer" am 07.12.2011 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben.

In der 6. Tabelle sind die Daten in Hinblick auf die Wiederaufnahmen von der Person "einer" zu ersehen.


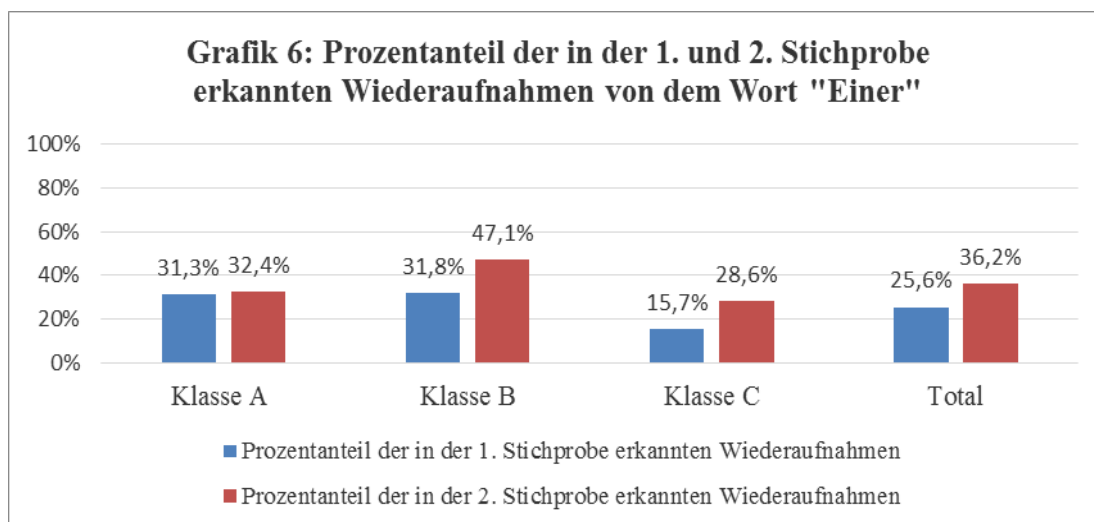
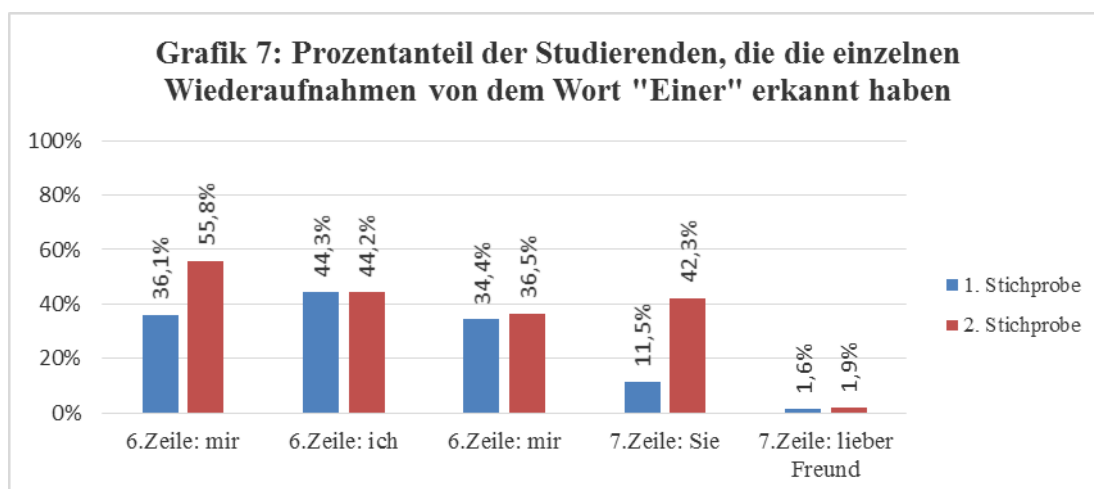
Einer 	Klasse A (21)		Klasse B (17)		Klasse C (14)		Insgesamt (52)	
	2. Stichprobe		2. Stichprobe		2. Stichprobe			
Richtig / Falsch	R	F	R	F	R	F	R	F
6.Zeile: mir	13	8	11	6	5	9	29	23
6.Zeile: ich	10	11	10	7	3	11	23	29
6.Zeile: mir	5	16	8	9	6	8	19	33
7.Zeile: Sie	6	15	11	6	5	9	22	30
7.Zeile: lieber Freund	0	21	0	17	1	13	1	51
Insgesamt	34	71	40	45	20	50	94	166

Tabelle 6: Anzahl der Befragten, die im Text die Wiederaufnahmen von dem Wort "einer" am 05.04.2012 im studienvorbereitenden Deutschkurs erkannt haben

Folglich sind die Daten, die sowohl in der 1. als auch in der 2. Stichprobe erhoben wurden, grafisch dargestellt worden.



Auf der Grafik 6 ist zu erkennen, dass in der 1. Stichprobe die Wiederaufnahmen von dem Wort „einer“ in der Klasse B von 31,8% der Probanden, in der Klasse A von 31,3% der Probanden und in der Klasse C von 15,7% der Probanden richtig markiert worden sind. In der 2. Stichprobe haben aus der Klasse B 47,1% der Probanden, aus der Klasse A 32,4% der Probanden und aus der Klasse C 28,6% der Probanden die Referenzmittel hinsichtlich des Wortes „einer“ richtig erkannt. Der durchschnittliche Anteil der richtig erkannten Wiederaufnahmen von dem Wort "einer" liegt in der 1. Stichprobe bei 25,6%, in der 2. Stichprobe hingegen bei 36,2%. Die Daten erweisen, dass in der 2. Stichproben die Zahl der Studierenden, die richtige Markierungen gemacht haben, sich erhöht hat.



Die Daten auf der Grafik 7 zeigen, dass in der ersten Stichprobe die Wiederaufnahme „mir“ von 36,1% der Probanden, die Wiederaufnahme "ich" von 44,3% der Studierenden, die 2. Wiederaufnahme "mir" in der 6. Zeile von 34,4% der Studierenden und das Referenzmittel "Sie" von 11,5% der Studierenden richtig erkannt worden ist. Die Wiederaufnahme "lieber Freund" wurde von nur 1,6% der Befragten richtig markiert. Dies ist ein sehr geringer Anteil.

In der 2. Stichprobe haben das Referenzmittel "mir" 55,8%, die Wiederaufnahme "ich" 44,2%, die Wiederaufnahme „Sie“ 42,3% und das Referenzmittel „mir“ 36,1% der Studierenden richtig gekennzeichnet. Der Anteil der Studierenden, die in der 2. Stichprobe das Referenzmittel "lieber Freund" richtig erkannt haben lag bei 1,9%.

Während der Bearbeitung des Textes sind einige Wörter, die mit den in dem Text vorkommenden Wörtern "der Reisende“, „der Schaffner“ und „einer“ überhaupt keinen Zusammenhang haben, als Wiederaufnahmen dieser Wörter markiert worden. Die meisten solcher Markierungen wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt. Einige der falschen Markierungen sind folglich aufgelistet worden:

Befunde der 1. Stichprobe:

- Die in der 4. Zeile platzierende Wiederaufnahme "ihm" wurde in der 1. Stichprobe von vielen Probanden als ein Verweismittel des Wortes „Schaffner“ dekodiert und mit einem Quadrat versehen, wobei es, weil es auf die Person "der Reisende" referiert, mit einem Dreieck gekennzeichnet werden müsste.
- Die Wiederaufnahme 'ihm' in der 4. Zeile, die auf die Person "der Reisende" verweist, sollte mit einem Dreieck gekennzeichnet werden wobei 38 der Probanden in der 1. Stichprobe das Referenzmittel mit einem Quadrat umrahmt haben.
- Auch das 2. Verweismittel 'ihm' in derselben 4. Zeile wurde von 32 der Studierenden anstatt eines Dreiecks mit einem Quadrat gekennzeichnet.

- Die Wiederaufnahme 'meine' in der 8. Zeile wurde von 16 Studierenden anstatt mit einem Dreieck mit einem Kreis markiert.
- 13 der Probanden haben die Wiederaufnahme 'ich' als einen Verweismittel des Wortes „einer“ gesehen und deshalb anstatt mit einem Dreieck zu versehen mit einem Kreis gekennzeichnet.
- Die Wiederaufnahme 'dessen' in der 5. Zeile, wurde von 11 Befragten anstatt mit einem Dreieck mit einem Kreis umrahmt.

Befunde der 2. Stichprobe:

- Die Daten der 2. Stichprobe unterscheiden sich dadurch, dass beim 2. Lesen des Textes die Wiederaufnahme 'ihm' in der 4. Zeile von 38 Studierenden mit einem Quadrat gekennzeichnet wurde, obwohl dies auf die Person "der Reisende" verweist.
- 28 der Befragten haben in der 2. Stichprobe das Verweismittel 'ihm' in der 4. Zeile mit einem Quadrat gekennzeichnet, obwohl es mit einem Dreieck markiert werden müsste.
- Die Wiederaufnahme 'meine' in der 8. Zeile, die auf die Person "der Reisende" verweist, wurde von 12 Studierenden mit einem Kreis umrahmt, obwohl es mit einem Dreieck markiert werden sollte.
- Auch die Wiederaufnahme 'ich' in der 8. Zeile, die auf die Person "der Reisende" verweist, wurde von 11 Studierenden mit einem Kreis versehen, wobei eigentlich ein Dreieck gezeichnet werden sollte.
- Auch die Wiederaufnahme 'dessen' in der 5. Zeile wurde von 6 Probanden mit einem Kreis umrahmt, obwohl sie auf die Person "der Reisende" verweist und deshalb mit einem Dreieck gekennzeichnet werden müsste.

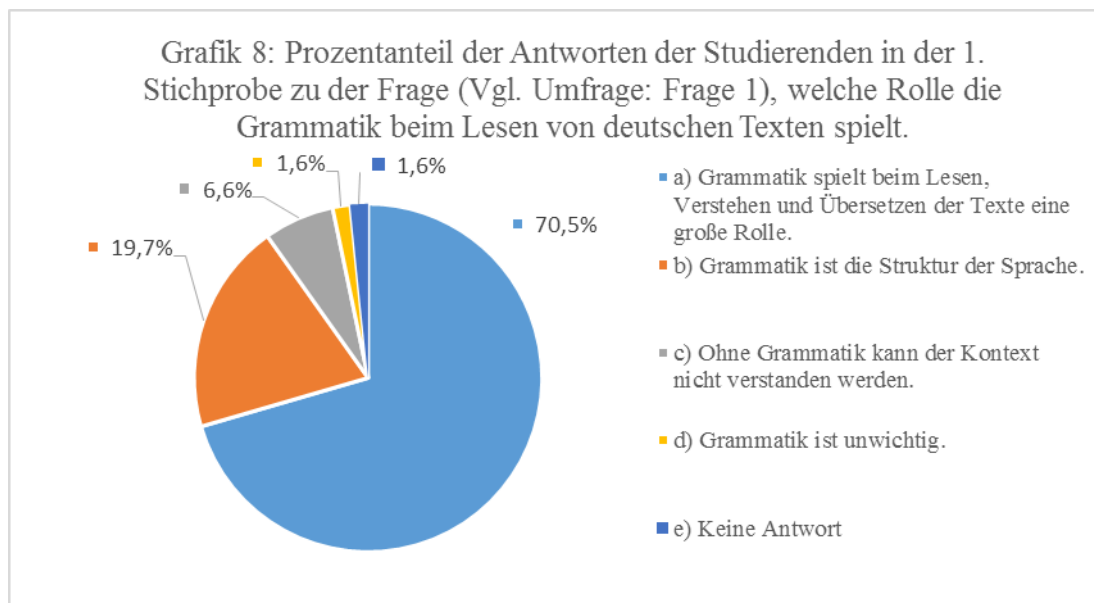
In der 2. Phase dieser Studie wurde nach der Einsetzung des Textes eine Umfrage durchgeführt und Informationen zu den Meinungen der Studierenden hinsichtlich des angewandten Textes gesammelt und die Daten zu grammatikalischen Schwierigkeiten, die beim Lesen und Verstehen deutscher Texte auftauchen, erhoben. Die Deutschlerner wurden in Hinblick auf die Methode, die Sie beim Lesen deutscher Texte einsetzen, befragt. Die Antworten von Studenten wurden für die Klassen A, B und C zuerst einzeln, dann aber auch in totaler Form sowohl nach der 1. als auch nach der 2. Stichprobe auf Tabellen angegeben und die Daten mit Hilfe von Grafiken visuell dargestellt.

Die folgende Tabelle erweist die Anzahl der Befragten, die auf die Frage 1 (Welche Rolle spielt die Grammatik beim Lesen deutscher Texte?) die Antworten a, b, c und d gegeben haben oder keine Meinung geäußert haben.

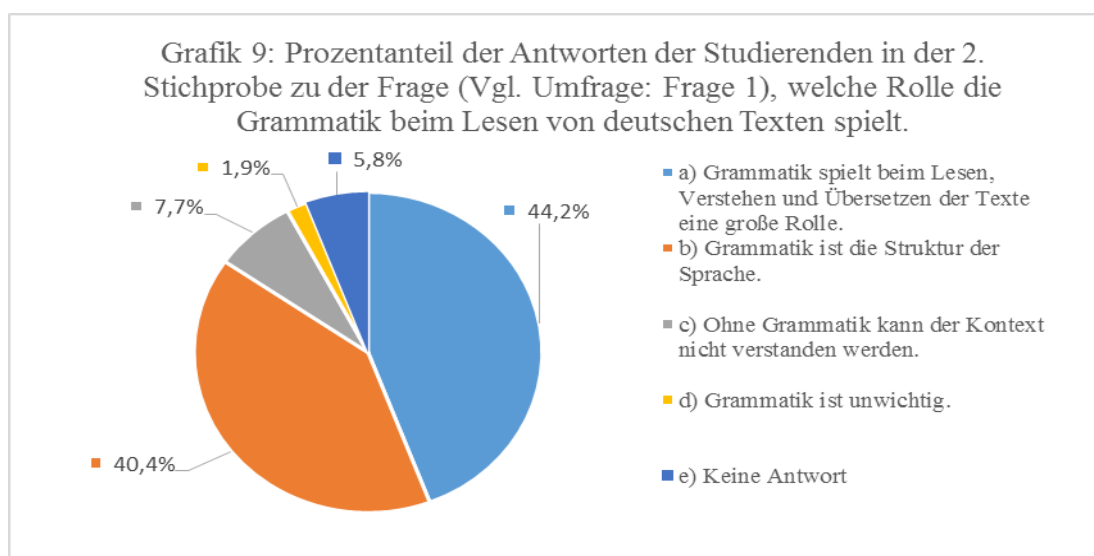
Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
1	a) Grammatik spielt beim Lesen, Verstehen und Übersetzen der Texte eine große Rolle.	10	16	17	43	9	5	9	23
	b) Grammatik ist die Struktur der Sprache.	5	4	3	12	8	10	3	21
	c) Ohne Grammatik kann der Kontext nicht verstanden werden.	0	2	2	4	2	1	1	4
	d) Grammatik ist unwichtig.	1	0	0	1	0	1	0	1
	e) Keine Antwort	0	0	1	1	2	0	1	3

Tabelle 7: Antworten der Studierenden auf die 1. Frage der Umfrage

Prozentual dargestellt ergeben sich je nach den Antworten folgende Grafiken:



Die Grafik 8 bestätigt, dass 70,5% der Befragten der Meinung sind, dass Grammatik beim Lesen, Verstehen und Übersetzen deutscher Texte eine grosse Rolle spielt. 19,7% der Studenten glauben daran, dass die Grammatik Struktur der Sprache ist. Der Prozentanteil, der Studierenden, die auf die erste Frage mit der Antwort: 'Ohne Grammatik kann der Kontext nicht verstanden werden' geantwortet haben, liegt bei 6,6%. 1,6% der Probanden meinen, dass Grammatik unwichtig ist wobei 1,6% der Studierenden auf diese Frage keine Meinung geäußert haben.

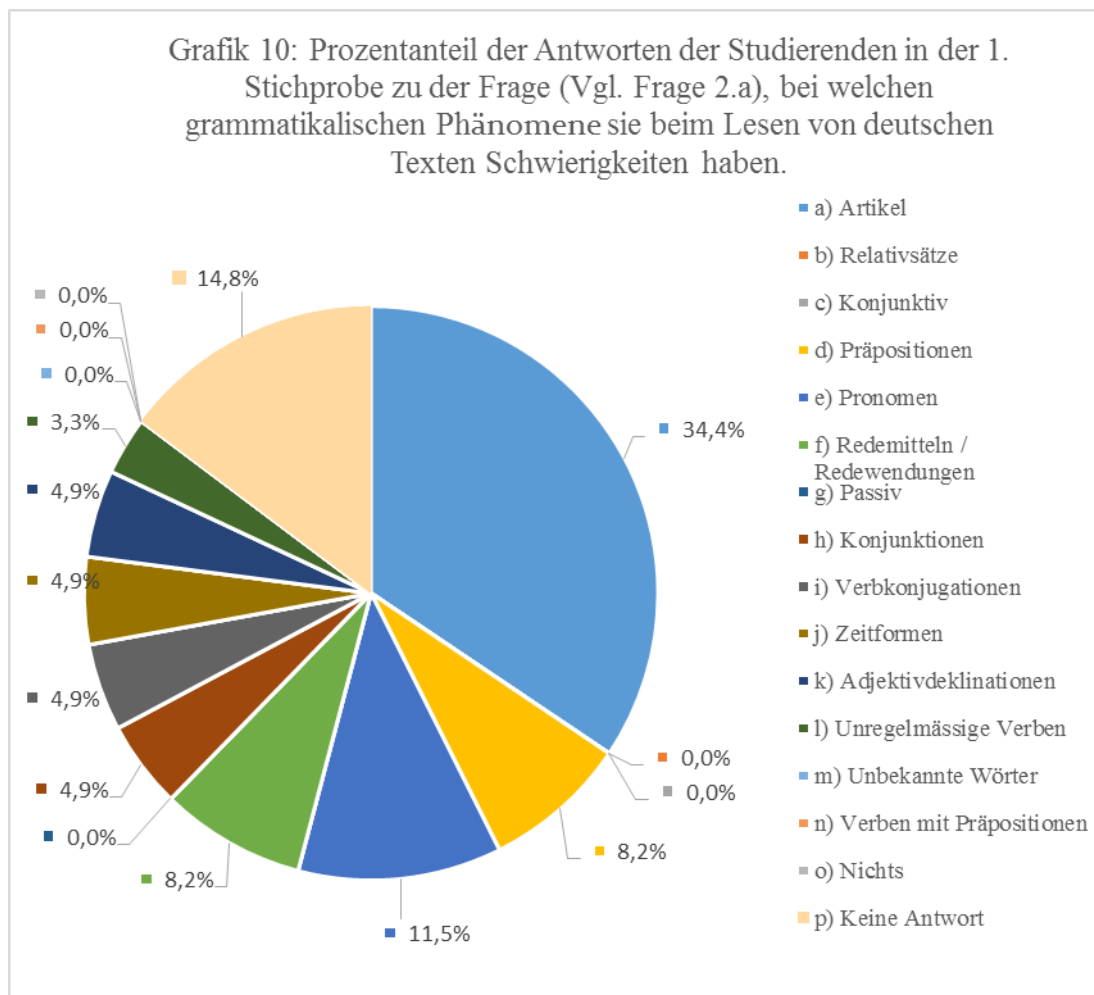


Die Grafik 9 beinhaltet die Antworten, die nach der 2. Stichprobe von Studierenden formuliert wurden. Die Daten erweisen, dass 44,2% der Studierenden die Grammatik beim Lesen für wichtig halten. 40,4% der Studenten sind der Meinung, dass die Grammatik Struktur der Sprache ist. 7,7% der Probanden glauben daran, dass der Kontext auch ohne Grammatik verstanden werden kann. Die Daten zeigen, dass 5,8% der Studierenden die erste Frage nicht beantwortet haben. 1,9% der Studierenden halten die Grammatik für unwichtig.

Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
2.a	a) Artikel	5	6	10	21	3	1	1	5
	b) Relativsätze	0	0	0	0	4	4	3	11
	c) Konjunktiv	0	0	0	0	3	3	1	7
	d) Präpositionen	4	0	1	5	1	2	0	3
	e) Pronomen	2	1	4	7	1	0	0	1
	f) Redemitteln / Redewendungen	2	1	2	5	0	1	0	1
	g) Passiv	0	0	0	0	3	2	3	8
	h) Konjunktionen	0	1	2	3	1	1	1	3
	i) Verbkonjugationen	1	1	1	3	0	1	0	1
	j) Zeitformen	0	2	1	3	0	0	1	1
	k) Adjektivdeklinationen	2	1	0	3	0	0	0	0
	l) Unregelmässige Verben	0	2	0	2	0	0	0	0
	m) Unbekannte Wörter	0	0	0	0	0	1	0	1
	n) Verben mit Präpositionen	0	0	0	0	0	1	0	1
	o) Nichts	0	0	0	0	0	0	1	1
	p) Keine Antwort	0	7	2	9	5	0	3	8
2.b	a) Begrenzter Wortschatz	4	5	8	17	5	1	2	8
	b) Die Grammatikthemen sind allgemein schwer.	1	5	2	8	3	2	7	12
	c) Die Studierenden wollen nur Türkisch denken und verstehen/ Deutsch ist eine neu erlernte Sprache	1	3	4	8	0	3	1	4
	d) Es ist nicht schwer	4	1	4	9	0	1	0	1
	e) Unzureichende Grammatikwiederholungen	0	2	3	5	0	0	1	1
	f) Artikel	0	0	0	0	2	0	0	2
	g) Pronomen	0	0	0	0	1	0	0	1
	h) Keine Antwort	6	6	2	14	10	10	3	23

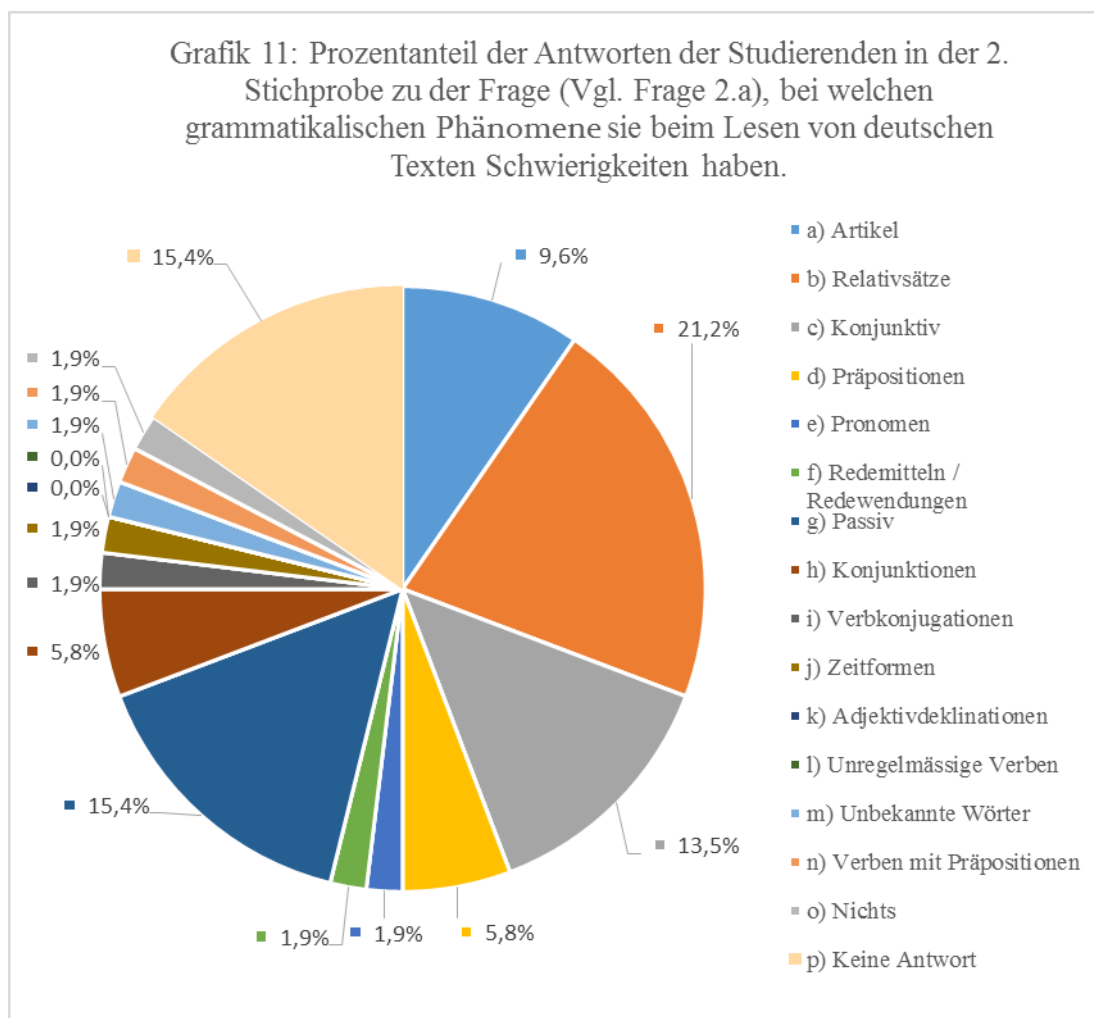
Tabelle 8: Antworten der Studierenden auf die 2. Frage der Umfrage

Die Daten auf der Tabelle 8 und Grafik 10 zeigen bei welchen grammatikalischen Phänomenen die Befragten beim Lesen von deutschen Texten Schwierigkeiten haben.



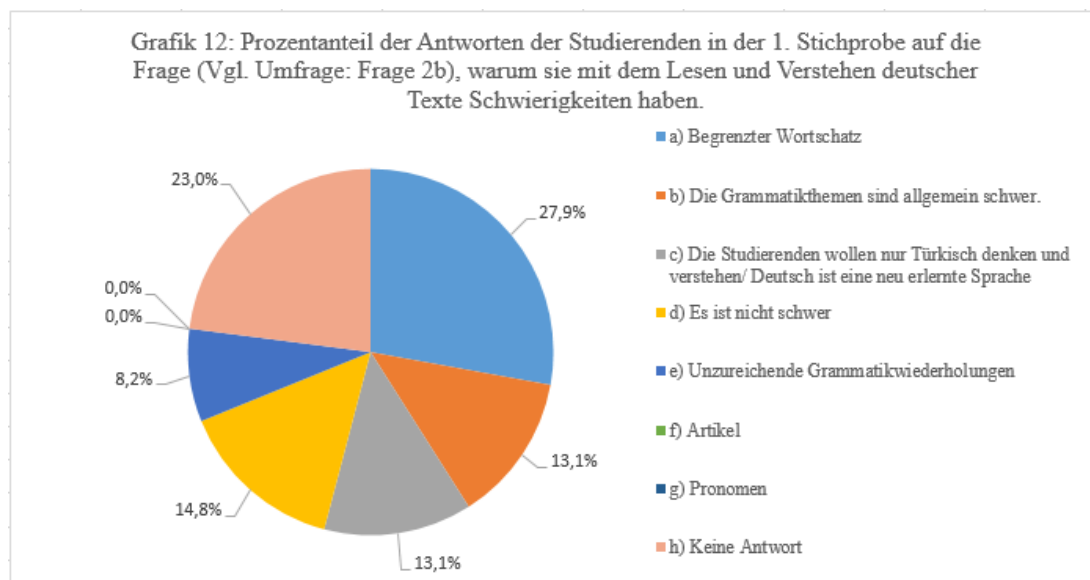
Wie auf der Grafik 10 zu sehen ist, haben 34,4% der Studierenden darauf hingewiesen, dass Artikeln die schwierigsten Grammatikmuster sind. 14,8% der Befragten haben keine Meinung geäußert. Für 11,5% der Studierenden bereiten Pronomen, für 8,2% Präpositionen und Redemitteln/Redewendungen Schwierigkeiten auf. Der Prozentanteil der Befragten, die Verbkonjugationen als schwierig bezeichnen, liegt bei 4,9%, die die Konjunktionen problematisch sehen bei 4,9% und die die Zeitformen und Adjektivdeklinationen als schwierig bezeichnen jeweils ebenfalls bei 4,9%. 3,3% der Studierenden haben bei unregelmäßigen Verben Probleme. Verben mit Präpositionen, unbekannte Wörter, Konjunktiv, Relativsätze

und Passiv wurden von keinem Probanden als schwierige grammatikalische Phänomene bezeichnet.

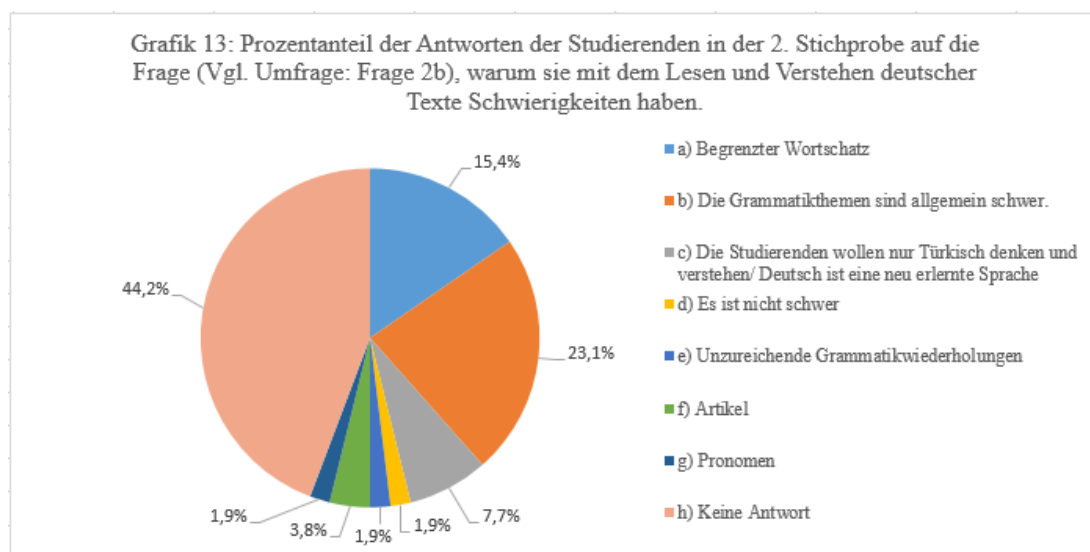


Die Grafik 11 beweist, dass in der nach der 2. Stichprobe durchgeführten Umfrage 21,2% der Befragten am meisten die Relativsätze schwierig empfunden haben. 15,4% der Probanden haben zu dieser Frage keine Meinung geäußert. Der Prozentanteil der Befragten, die Passiv als schwierig bezeichnen, liegt bei 15,4%. 13,5% der Befragten haben den Konjunktiv als schwierig beschrieben, wobei 9,6% davon glauben, dass Artikeln problematisch sind. Der Prozentanteil der Studierenden, die Konjunktionen und Präpositionen als schwierige grammatikalische Phänomene bezeichnet haben, liegt jeweils bei 5,8%. Je 1,9% der Probanden sind der Meinung, dass sie bei Zeitformen, Verben mit Präpositionen, unbekannten Wörter, Pronomen,

Verbkonjugationen und Redemitteln/Redewendungen Schwierigkeiten haben. Die Studierenden haben mit 1,9% nichts geantwortet.



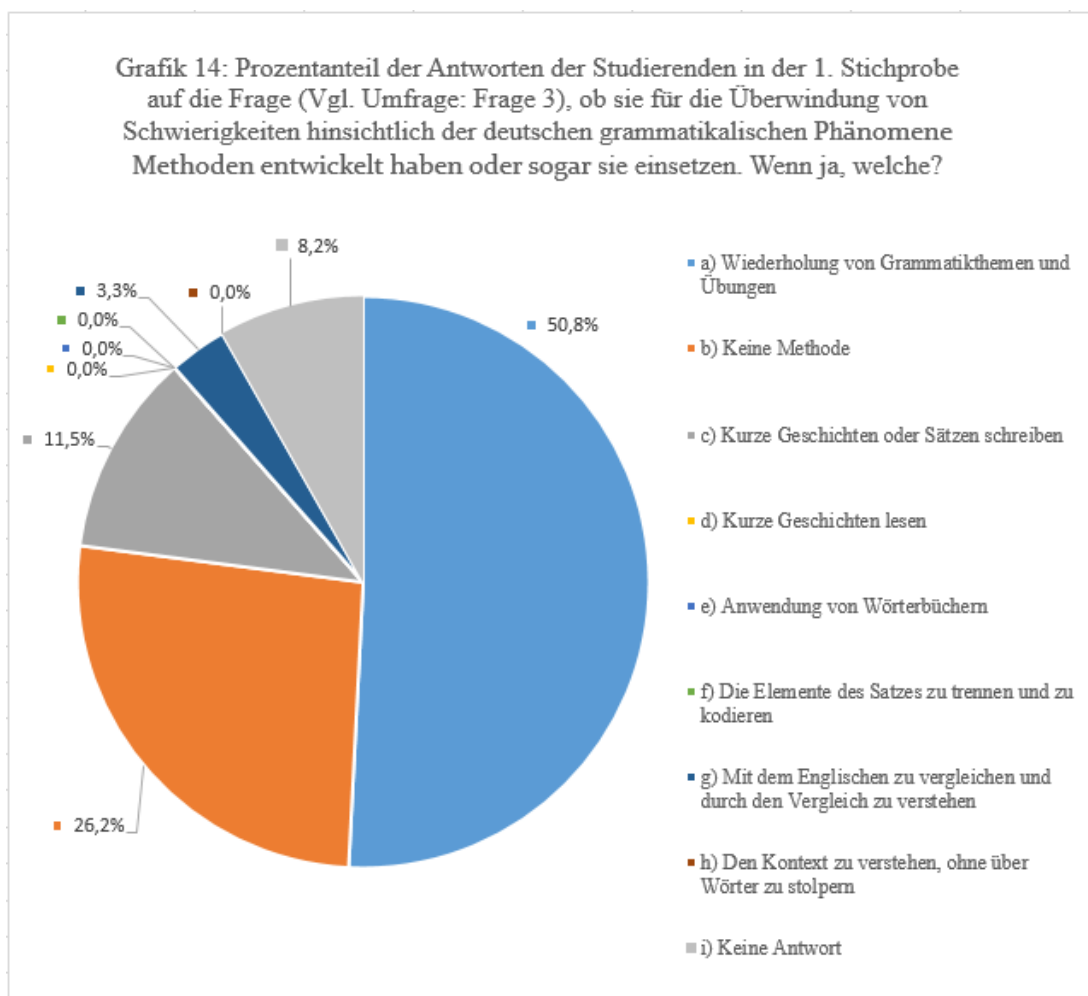
Die Daten auf der Grafik 12 zeigen aus welchem Grund die Lerner beim Lesen deutscher Texte Schwierigkeiten haben. 27,9% der Probanden haben mitgeteilt, dass sie während der 1. Stichprobe beim Lesen von deutschen Texten wegen dem begrenzten Wortschatz Probleme hatten. 23,0% der Studierenden haben auf diese Frage nicht geantwortet. 14,8% der Studierenden haben diese Frage mit der Antwort "Es ist nicht schwer" beantwortet. 13,1% der Studierenden sind der Meinung, dass die Studierenden Türkisch denken und verstehen wollen und dass Deutsch eine neu erlernte Sprache für sie ist. Der Prozentanteil der Studierenden, die das Item "Die Grammatikthemen sind allgemein schwer." angekreuzt haben, liegt ebenfalls bei 13,1%. 8,2% der Befragten haben auf "Unzureichende Grammatikwiederholung" hingewiesen wobei die zwei Items Pronomen und Artikeln von den Probanden überhaupt nicht angekreuzt wurden.



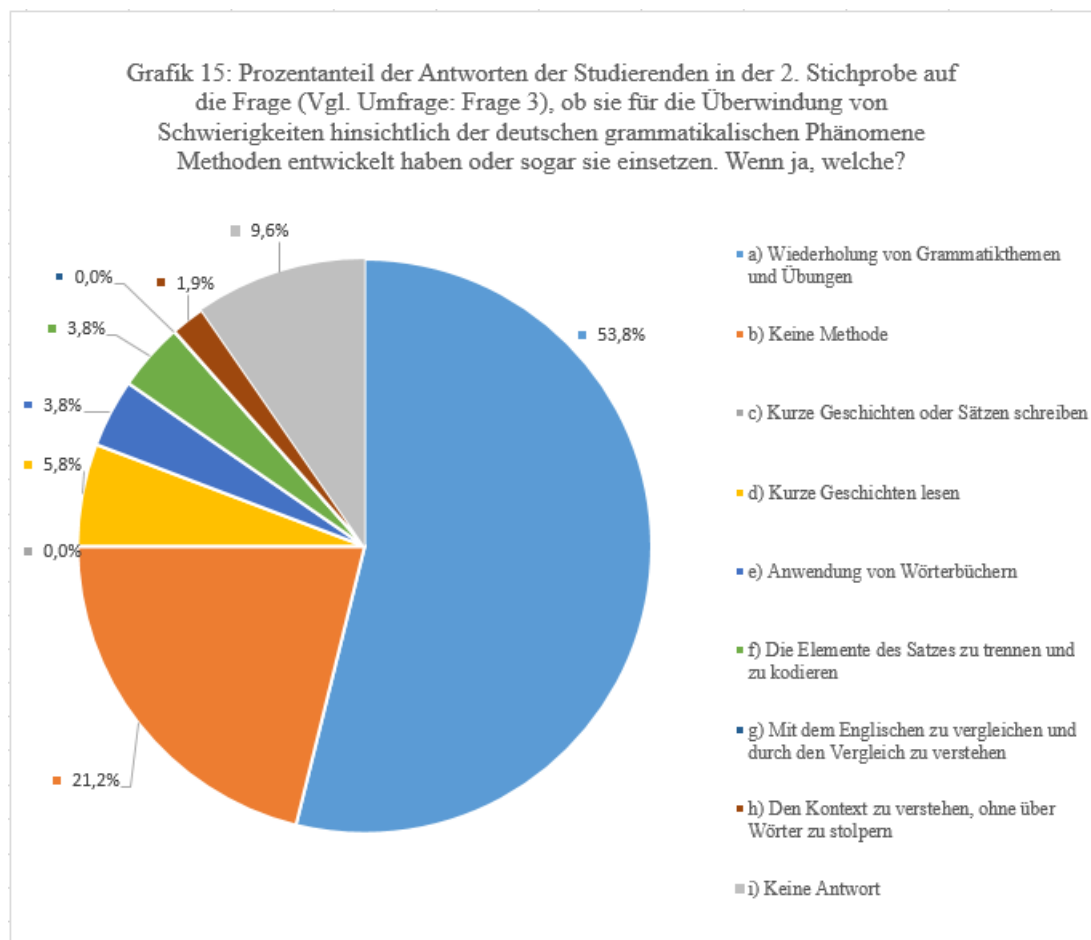
Grafik 13 die Schwierigkeitsgründe nach der 2. Stichprobe. 44,2% der Probanden haben diese Frage überhaupt nicht beantwortet. 23,1% der Befragten glauben, dass die Grammatikthemen allgemein schwer sind. Begrenzter Wortschatz ist von 15,4% der Probanden angekreuzt worden. 7,7% der Studierenden meinen, dass die Studierenden Türkisch denken und verstehen wollen jedoch Deutsch eine neu erlernte Sprache für sie ist. 3,8% der Probanden finden Artikeln problematisch wobei je 1,9% der Probanden die Items "Unzureichende Grammatikwiederholung", „Pronomen“ und "Es ist nicht schwer" angekreuzt haben.

Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
3	a) Wiederholung von Grammatikthemen und Übungen	11	13	7	31	13	8	7	28
	b) Keine Methode	2	4	10	16	4	4	3	11
	c) Kurze Geschichten oder Sätzen schreiben	3	2	2	7	0	0	0	0
	d) Kurze Geschichten lesen	0	0	0	0	1	1	1	3
	e) Anwendung von Wörterbüchern	0	0	0	0	1	1	0	2
	f) Die Elemente des Satzes zu trennen und zu kodieren	0	0	0	0	1	0	1	2
	g) Mit dem Englischen zu vergleichen und durch den Vergleich zu verstehen	0	1	1	2	0	0	0	0
	h) Den Kontext zu verstehen, ohne über Wörter zu stolpern	0	0	0	0	0	1	0	1
	i) Keine Antwort	0	2	3	5	1	2	2	5

Tabelle 9: Antworten der Studierenden auf die 3. Frage der Umfrage



Wie aus der Grafik 14 zu ersehen ist, werden von 50,8% der Befragten die Grammatikthemen wiederholt und Übungen gemacht. 26,2% der Probanden gestehen, dass sie keine Methode anwenden. 11,5% der Probanden haben "Kurze Geschichte oder Sätze zu schreiben" angekreuzt wobei 8,2% der Studenten die Frage 3 überhaupt nicht beantwortet haben. 3,3% sind der Meinung, dass es gut ist, "Mit dem Englisch zu vergleichen und so zu verstehen". Items wie "Kleine Geschichte zu lesen", "Mit dem Wörterbuch arbeiten", "Die Elemente des Satzes zu trennen - Kodieren" und "Um den Kontext zu verstehen, ohne über die alle Wörtern zu stolpern" wurden von den Befragten überhaupt nicht angekreuzt.

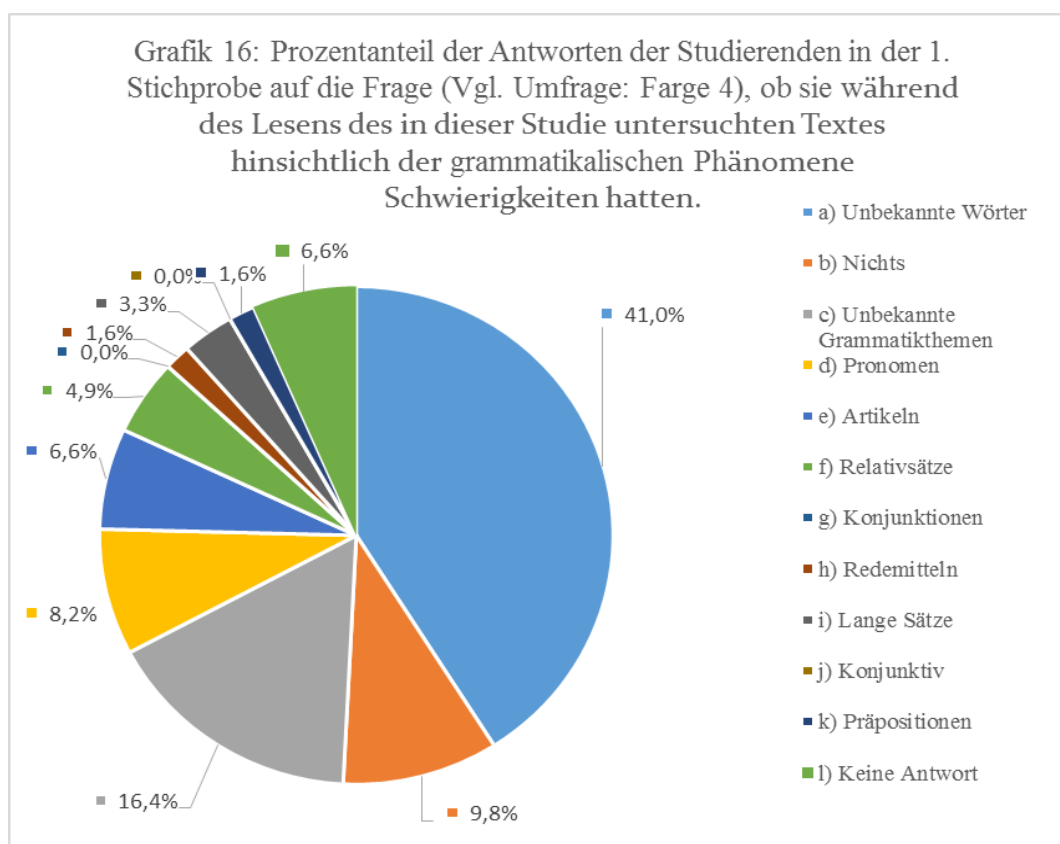


Die Daten auf der Grafik 15 zeigen, dass 53,8% der Probanden Grammatikthemen wiederholen und Übungen machen. 21,2% haben mitgeteilt, dass sie keine Methode einsetzen. 9,6% der Studierenden haben keine Antwort gemacht. Das Item "Kurze Geschichte zu lesen" haben mit 5,8% geantwortet. Mit 3,8% haben darauf hingewiesen, dass sie mit dem Wörterbuch arbeiten. Der Prozentanteil der Befragten, die das Item "Die Elemente des Satzes zu trennen - Kodieren" bevorzugt haben, liegt bei 3,8%. Die Daten erweisen, dass 1,9% der Probanden das Item "Um den Kontext zu verstehen, ohne über die alle Wörtern zu stolpern" angekreuzt haben wobei die Methoden "Kurze Geschichte oder Sätze zu schreiben" und "Mit dem Englischen zu vergleichen und durch den Vergleich zu verstehen" von keinem Studierenden eingesetzt wird.

In der folgenden Tabelle ist zu ersehen, wie die Studenten auf die 4. Frage der Umfrage geantwortet haben und was sie geschrieben haben.

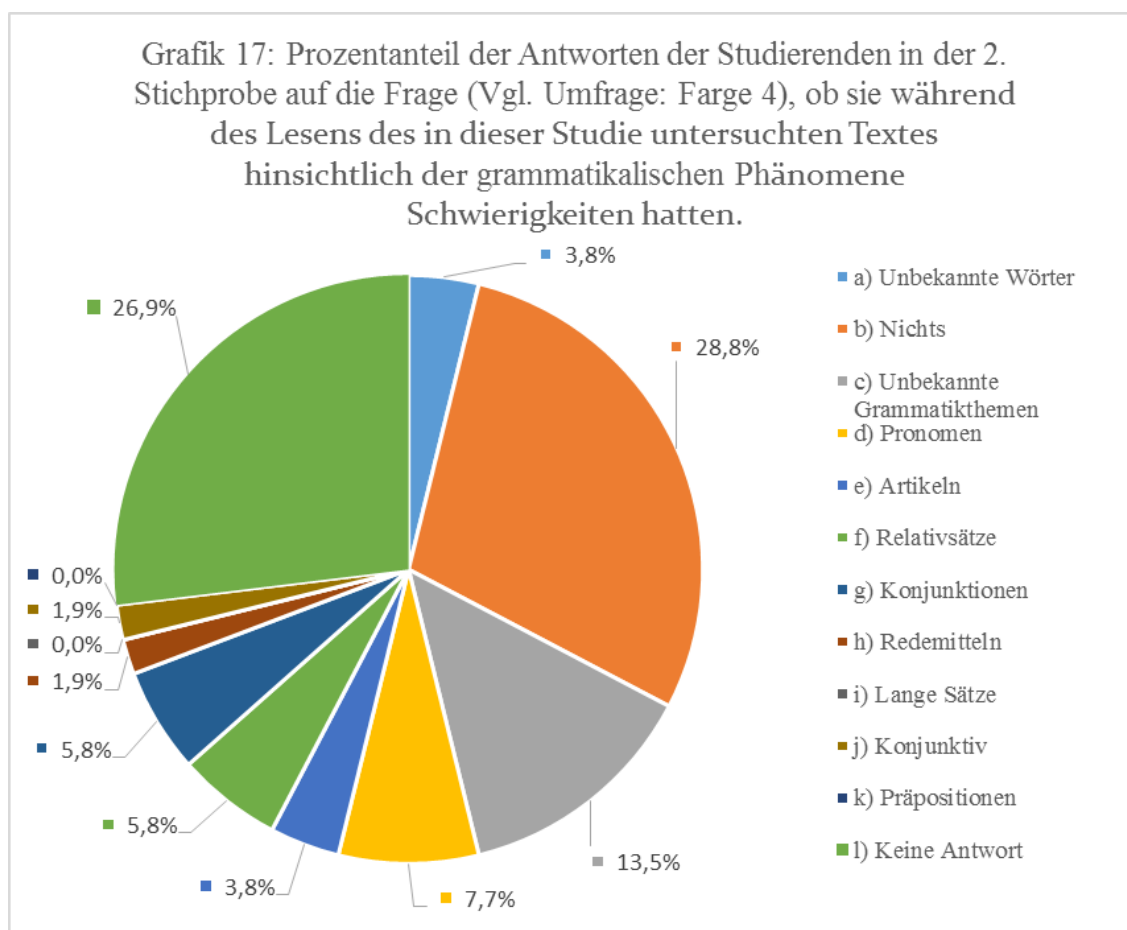
Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
4	a) Unbekannte Wörter	6	12	7	25	1	1	0	2
	b) Nichts	0	2	4	6	3	3	9	15
	c) Unbekannte Grammatikthemen	4	4	2	10	3	2	2	7
	d) Pronomen	1	2	2	5	2	2	0	4
	e) Artikeln	0	0	4	4	1	1	0	2
	f) Relativsätze	3	0	0	3	0	3	0	3
	g) Konjunktionen	0	0	0	0	1	2	0	3
	h) Redemitteln	0	0	1	1	0	1	0	1
	i) Lange Sätze	0	0	2	2	0	0	0	0
	j) Konjunktiv	0	0	0	0	0	1	0	1
	k) Präpositionen	0	0	1	1	0	0	0	0
	l) Keine Antwort	2	2	0	4	10	1	3	14

Tabelle 10: Antworten der Studierenden auf die 4. Frage der Umfrage



Auf der Grafik 16 erweisen die Daten, dass 41,0% unbekannte Wörter wegen den unbekannten Grammatikthemen Schwierigkeiten mit 16,4% hatten. 9,8% der

Probanden haben bestätigt, dass sie überhaupt keine grammatikalischen Schwierigkeiten hatten. Der Prozentanteil, der Befragten, die mit Pronomen Probleme hatten, liegt bei 8,2%. Je 6,6% der Befragten sind der Meinung, dass Artikeln das Leseverstehen erschweren. Auch mit 6,6% haben Studenten keine Antwort gemacht. Mit Relativsätzen haben 4,9%, mit langen Sätzen hingegen 3,3% der Deutschlerner Schwierigkeiten. Redemitteln und Präpositionen sind grammatikalische Phänomene, die jeweils für 1,6% der Studierenden problematisch sind. Das Item Konjunktiv und Konjunktionen wurden überhaupt nicht angekreuzt.



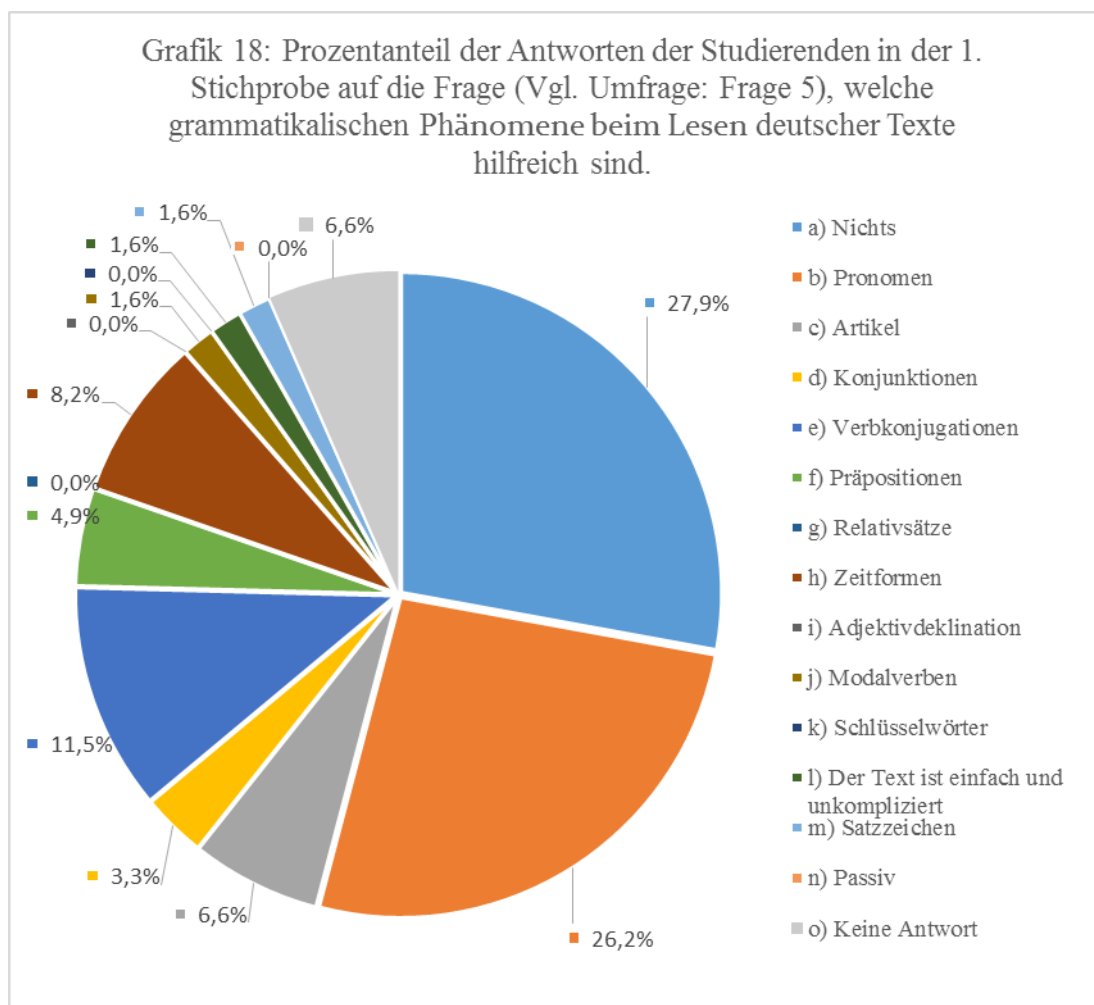
Auf der Grafik 17 ist zu erkennen, dass nach der 2. Stichprobe 28,8% der Probanden darauf hingewiesen haben, dass sie keine grammatikalischen Schwierigkeiten haben. 26,9% der Studierenden haben die 4. Frage überhaupt nicht beantwortet, wobei 13,5% unbekannte Grammatikthemen beim Lesen das Verstehen erschweren. Mit 7,7% haben der Pronomen betont. Jeweils 5,8% der Probanden

haben bestätigt, dass sie bei Relativsätzen und Konjunktionen Probleme haben. 3,8% der Befragten zeigen die Artikeln und unbekannte Wörter als problematische Elemente beim Lesen und Verstehen deutscher Texte. Redemitteln und Konjunktiv sind von 1,9% der Probanden als schwer empfunden worden.

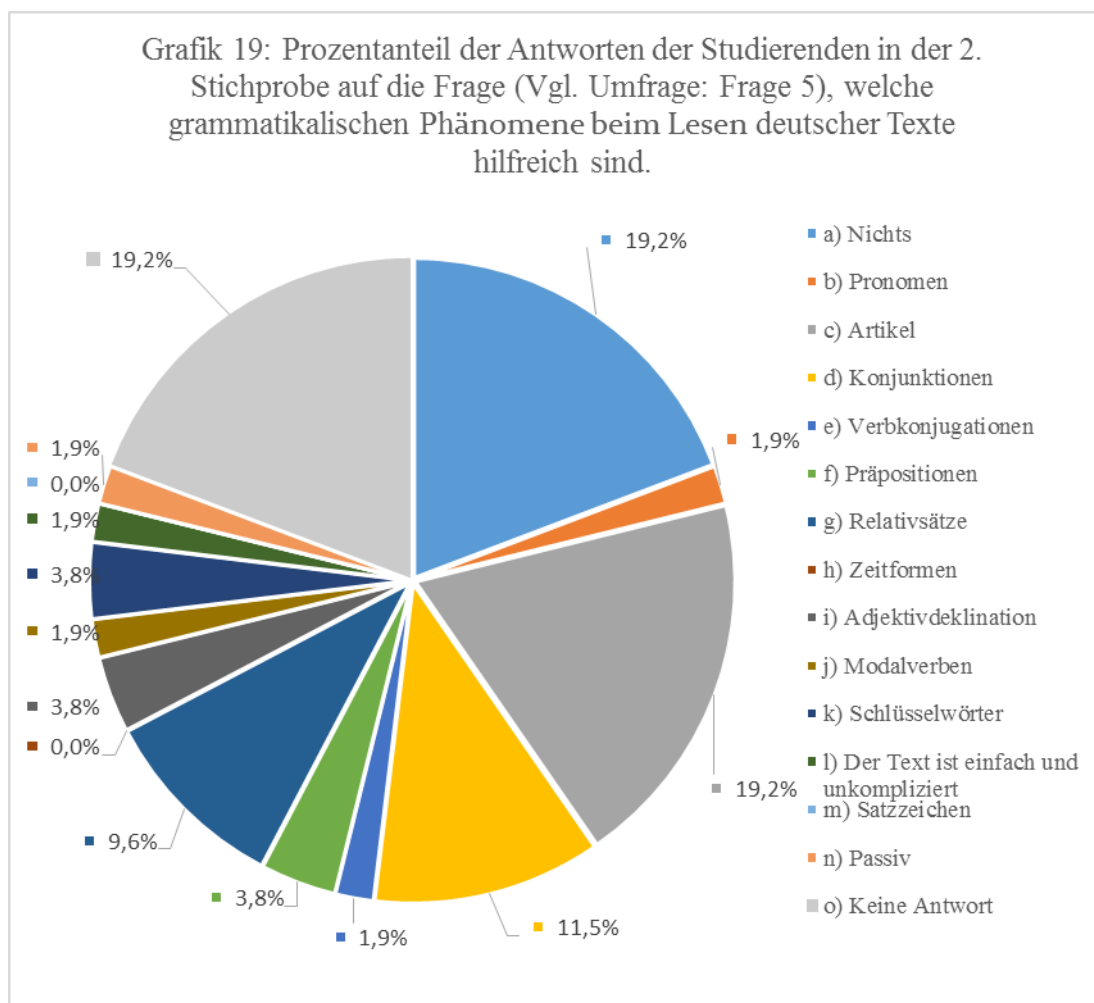
Auf der 11. Tabelle ist die Anzahl der Befragten, die die jeweiligen Items angekreuzt oder angemessen haben, zu sehen. Die Daten stammen aus den Antworten der Studenten, die auf die 5. Frage der Umfrage geantwortet haben.

Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
5	a) Nichts	3	4	10	17	3	2	5	10
	b) Pronomen	6	6	4	16	1	0	0	1
	c) Artikel	0	2	2	4	5	5	0	10
	d) Konjunktionen	0	1	1	2	5	1	0	6
	e) Verbkonjugationen	2	3	2	7	1	0	0	1
	f) Präpositionen	3	0	0	3	1	1	0	2
	g) Relativsätze	0	0	0	0	0	5	0	5
	h) Zeitformen	2	3	0	5	0	0	0	0
	i) Adjektivdeklinaton	0	0	0	0	2	0	0	2
	j) Modalverben	0	1	0	1	1	0	0	1
	k) Schlüsselwörter	0	0	0	0	0	2	0	2
	l) Der Text ist einfach und unkompliziert	0	1	0	1	0	1	0	1
	m) Satzzeichen	0	1	0	1	0	0	0	0
	n) Passiv	0	0	0	0	0	0	1	1
	o) Keine Antwort	0	0	4	4	2	0	8	10

Tabelle 11: Antworten der Studierenden auf die 5. Frage der Umfrage



Die Grafik 18 zeigt die Meinungen der Probanden, die sich zu der Frage 5 geäußert haben. 27,9% der Probanden denken, dass sie keine Schwierigkeiten haben. Pronomen werden von 26,2% der Studierenden als sehr hilfreich bezeichnet. 11,5% der Befragten sind der Meinung, dass Verbkonjugationen sehr hilfreich sind. Der Prozentanteil der Befragten, die die Zeitformen sehr hilfreich finden, liegt bei 8,2%. 6,6% der Studierenden sind der Meinung, dass Artikeln beim Verstehen der deutschen Texte sehr hilfreich sind. 6,6% der Studierenden haben diese Frage nicht beantwortet. Der Prozentanteil der Probanden, die die Präpositionen als hilfreich bezeichnen haben, liegt bei 4,9% wobei 3,3% der Probanden die Konjunktionen als hilfreich empfunden haben. 1,6% der Probanden finden Modalverben, "der Text ist einfach und unkompliziert" und Satzzeichen hilfreich.

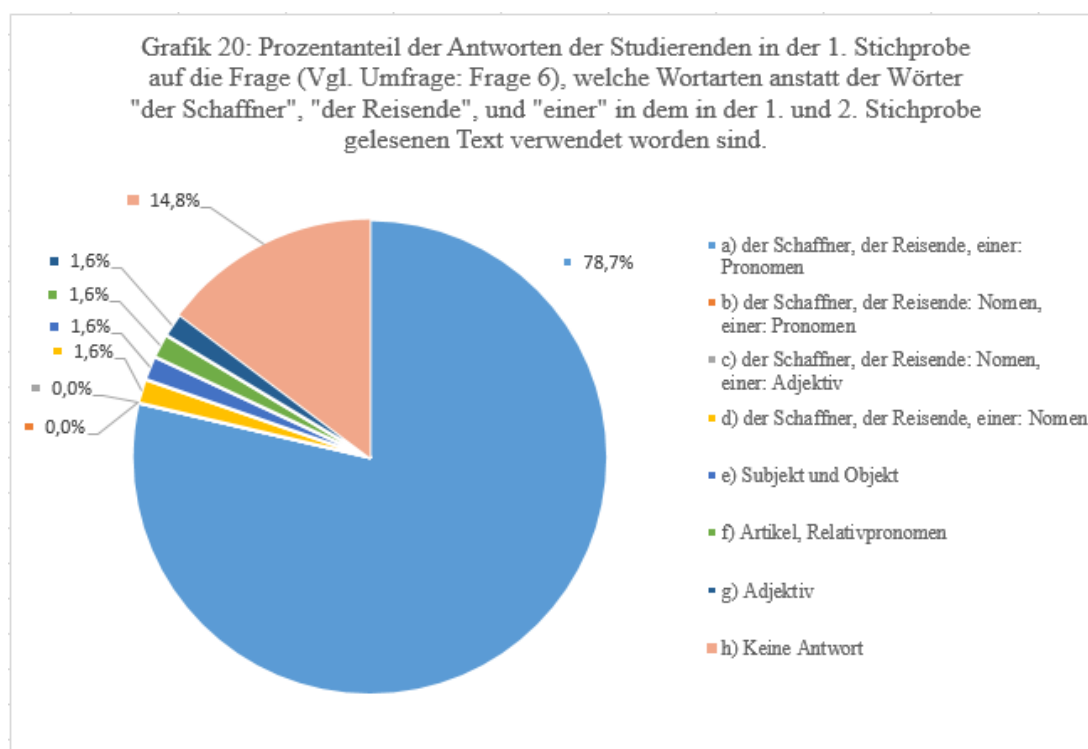


Die Daten, die nach der 2. Stichprobe erhoben wurden, zeigen auf der Grafik 19, dass 19,2% der Abgefragten keine Meinung schildern. 19,2% meinen, dass Artikeln, 11,5% meinen, dass Konjunktionen und 9,6% meinen, dass Relativsätze beim Lesen deutscher Texte hilfreich sind. Jeweils 3,8% der Probanden zeigen Präpositionen, Adjektivdeklinationen und Schlüsselwörter als hilfreich. Jeweils 1,9% der Studierenden haben als Item die Modalverben, Pronomen, Verbkonjugationen, Passiv und das Item „Der Text ist einfach und unkompliziert“ angekreuzt. Satzzeichnungen und Zeitformen sind überhaupt nicht angekreuzt worden.

Auf der Tabelle 12 und Grafik 20 ist zu ersehen, wie die Probanden auf die Frage, „Mit welchen Verweismittel sind die Wörter „Reisende“, „Schaffner“ und „einer“ im Text vertreten?“, geantwortet haben.

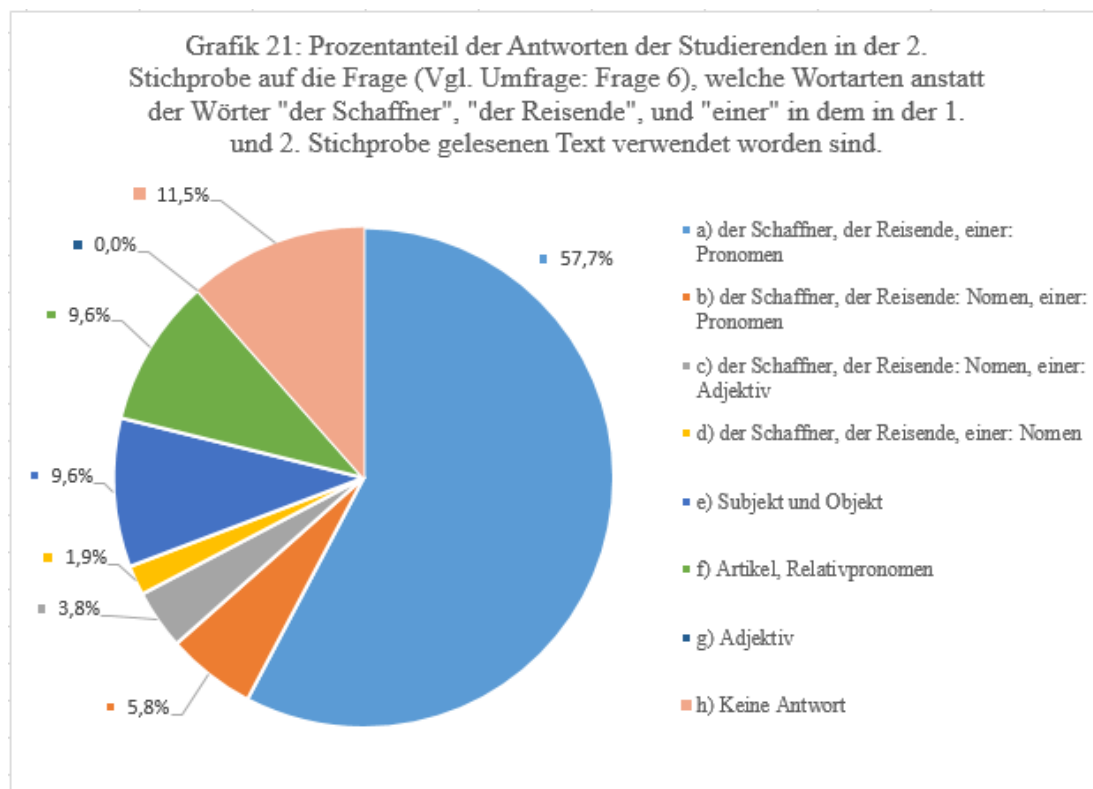
Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
6	a) der Schaffner, der Reisende, einer: Pronomen	16	15	17	48	11	11	8	30
	b) der Schaffner, der Reisende: Nomen, einer: Pronomen	0	0	0	0	1	2	0	3
	c) der Schaffner, der Reisende: Nomen, einer: Adjektiv	0	0	0	0	2	0	0	2
	d) der Schaffner, der Reisende, einer: Nomen	0	1	0	1	0	0	1	1
	e) Subjekt und Objekt	0	1	0	1	1	3	1	5
	f) Artikel, Relativpronomen	0	0	1	1	2	1	2	5
	g) Adjektiv	0	0	1	1	0	0	0	0
	h) Keine Antwort	0	5	4	9	4	0	2	6

Tabelle 12: Antworten der Studierenden auf die 6. Frage der Umfrage



Die Daten auf der Grafik 20 zeigen, dass 78,7% der Studierenden die Wörter „der Schaffner“, „der Reisende“, „einer“ mit der Pronomen aufgelistet haben und dass 14,8% der Befragten das 2. Item nicht geantwortet haben. Die weiteren Items

sind entweder von jeweils 1,6% der Probanden bevorzugt worden oder überhaupt nicht in Acht genommen worden.



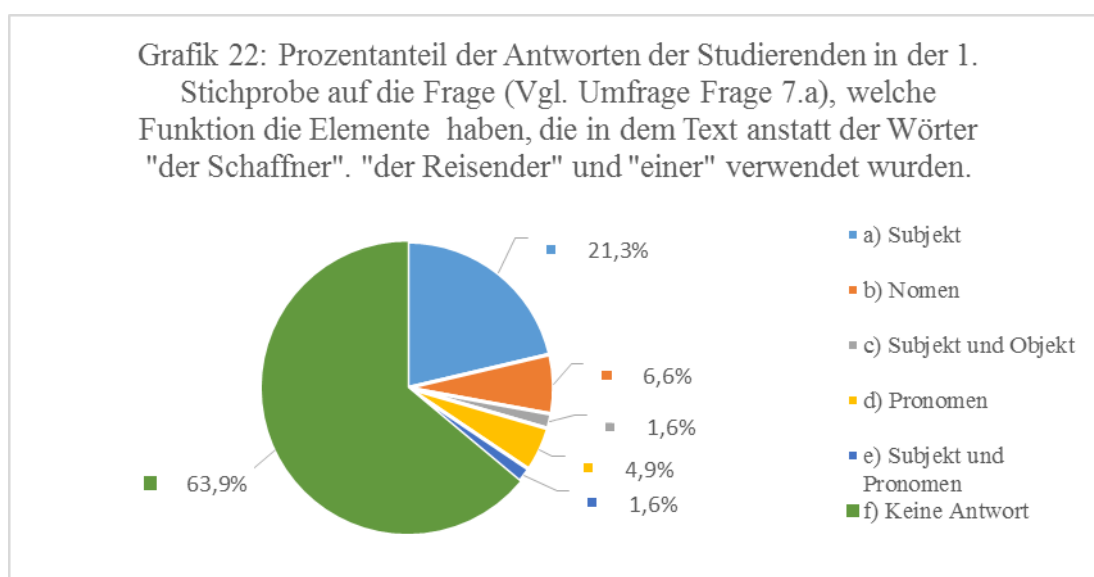
Die nach der 2. Stichprobe erhobenen Daten auf der Grafik 21 zeigen, dass die Mehrzahl der Befragten mit einem Anteil von 57,7% das Item a) angekreuzt haben, und der Meinung sind, dass die Wörter „der Schaffner“, „der Reisende“ und „einer“ mit einem Pronomen vertreten sind. 11,5% der Studierenden haben die 6. Frage nicht beantwortet. Die Daten legen dar, dass die Anzahl der Studierenden, die auch weitere Referenzmittel angestrichen haben, gestiegen ist.

Tabelle 13 enthält die Daten hinsichtlich der 7. Frage (a) in der Umfrage.

Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
7.a	a) Subjekt	3	6	4	13	5	2	2	9
	b) Nomen	0	2	2	4	4	3	3	10
	c) Subjekt und Objekt	1	0	0	1	2	4	0	6
	d) Pronomen	1	1	1	3	1	0	1	2
	e) Subjekt und Pronomen	0	0	1	1	0	1	0	1
	f) Keine Antwort	11	13	15	39	9	7	8	24
7.b	a) Hindert Wiederholungen und sorgt dafür, dass der Text fließend gelesen wird.	6	4	5	15	0	5	2	7
	b) Sie definieren die Personen	3	5	3	11	3	1	3	7
	c) Sie sind für die Vervollständigung von Texten nötig	2	2	4	8	2	2	2	6
	d) Keine Antwort	5	11	11	27	16	9	7	32

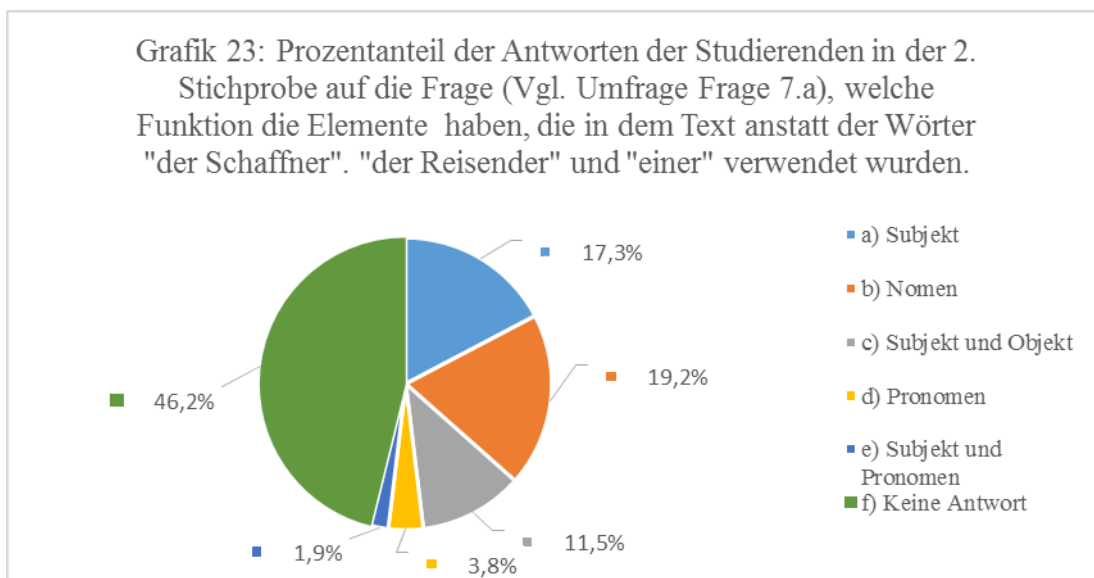
Tabelle 13: Antworten der Studierenden auf die 7. Frage der Umfrage

Die 7. Frage in der Umfrage bestand aus zwei Teilen, 7a und 7b. Auf der Grafik 22 platzieren die Antworten auf die Frage, welche Funktion die Elemente haben, die anstatt der Wörter „der Schaffner“, „der Reisende“ und „einer“ verwendet worden sind.



Die Grafik 22 legt dar, dass die meisten Studierenden mit einem Anteil von 63,9% auf diese Frage nach der 1. Stichprobe nicht geantwortet haben. 21,3% der

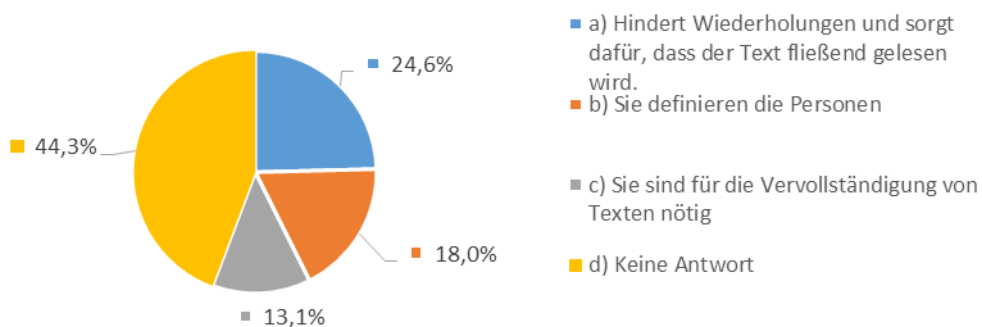
Probanden sind der Meinung, dass die Verweismittel die Funktion von Subjekt, mit 6,6% Nomen und mit 4,9 Pronomen haben. Die Daten zeigen, dass das Item Subjekt – Pronomen und Subjekt - Objekt von jeweils 1,6% der Studierenden angekreuzt worden ist.



Die Daten der Grafik 23 zeigen die Antworten der Probanden, die nach der 2. Stichprobe auf die Frage, welche Funktion die Elemente haben, die anstatt der Wörter „der Schaffner“, „der Reisende“ und „einer“ verwendet worden sind, geantwortet haben. Die Grafik legt dar, dass 46,2% der Befragten auf diese Frage nicht geantwortet haben. 19,2% haben das Item Nomen, 17,3% haben das Item Subjekt und 11,5% haben das Item Subjekt - Objekt angekreuzt. Der Anteil der Studierenden, die Pronomen markiert haben, liegt bei 3,8%. Das Item Subjekt und Pronomen wurde von nur 1,9% der Studierenden markiert.

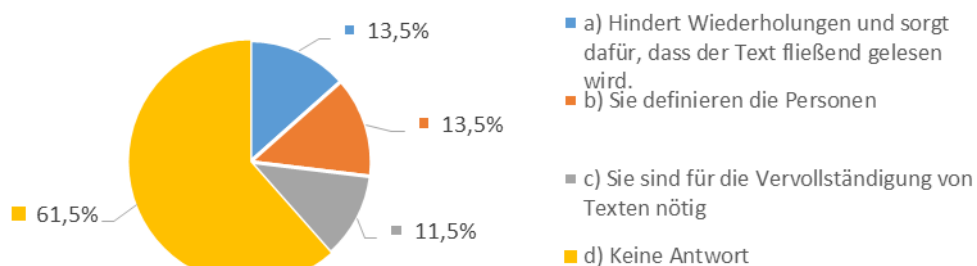
Die Grafik 24 visualisiert die Antworten auf die Frage 7b, die nach der 1. Stichprobe erhoben worden sind.

Grafik 24: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage:Frage 7.b), warum anstatt der Wörter "der Schaffner", "der Reisende" und "einer" ganz unterschiedliche Elemente verwendet worden sind.



Die Grafik 24 zeigt, dass der grösste Anteil der Studenten 44,3% auf die Frage, warum anstatt der Wörter „der Schaffner“, „der Reisend“ und „einer“ ganz unterschiedliche Elemente verwendet worden sind, nicht geantwortet hat. Das Item "Hindert Wiederholungen und sorgt dafür, dass der Text fließend gelesen wird" wurde von 24,6% der Studierenden angekreuzt, wobei 18,0% der Studierenden das Item "Sie definieren die Personen" markiert haben. 13,1% sind der Meinung, dass sie für die Vervollständigung von Texten nötig sind.

Grafik 25: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage:Frage 7.b), warum anstatt der Wörter "der Schaffner", "der Reisende" und "einer" ganz unterschiedliche Elemente verwendet worden sind.



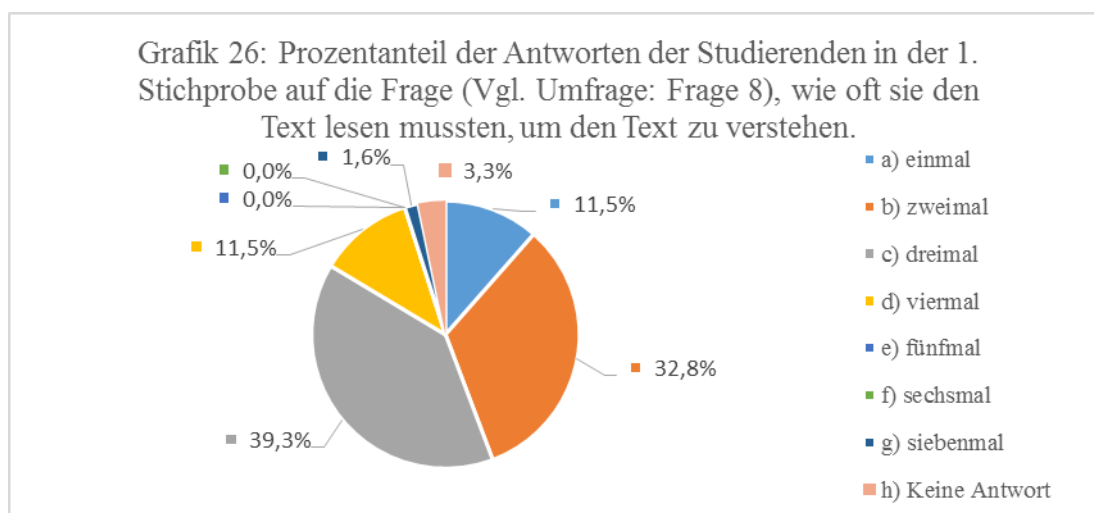
Die Grafik 25 zeigt die Gründe, die nach der 2. Stichprobe genannt wurden. Die Zahl der Studierenden 61,5%, die nach der 2. Stichprobe auf die Frage 7b nicht geantwortet haben ist ziemlich hoch. Jeweils 13,5% haben die Items "Hindert

Wiederholungen und sorgt dafür, dass der Text fließend gelesen wird" und "Sie definieren die Personen" markiert. Der Prozentanteil, die das Item "Sie sind für die Vervollständigung von Texten nötig" angekreuzt haben, liegt bei 11,5%.

Die Tabelle 14 enthält die Daten, die von den Antworten auf die 8. Frage in der Umfrage stammen.

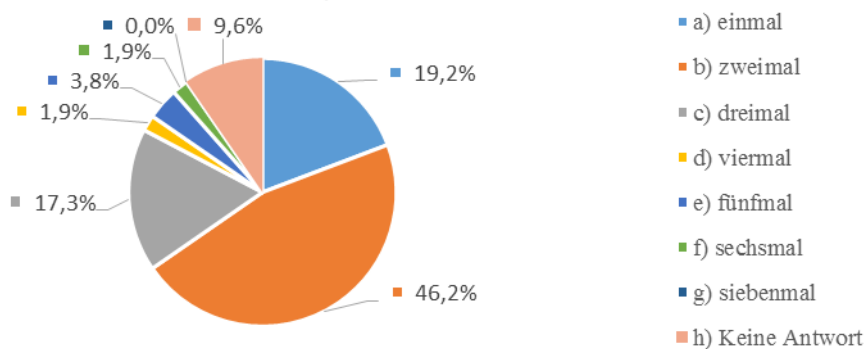
Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
8	a) einmal	1	3	3	7	3	5	2	10
	b) zweimal	8	7	5	20	8	9	7	24
	c) dreimal	5	8	11	24	5	1	3	9
	d) viermal	2	3	2	7	0	1	0	1
	e) fünfmal	0	0	0	0	1	1	0	2
	f) sechsmal	0	0	0	0	1	0	0	1
	g) siebenmal	0	0	1	1	0	0	0	0
	h) Keine Antwort	0	1	1	2	3	0	2	5

Tabelle 14: Antworten der Studierenden auf die 8. Frage der Umfrage



Die Daten auf der Grafik 26 stellen dar, dass in der 1. Stichprobe 39,3% der Studierenden den Text dreimal und 32,8% zweimal gelesen haben. Der Prozentanteil der Befragten, die den Text einmal und viermal gelesen haben liegt jeweils bei 11,5%. 3,3% haben die 8. Frage überhaupt nicht beantwortet.

Grafik 27: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 8), wie oft sie den Text lesen mussten, um den Text zu verstehen.



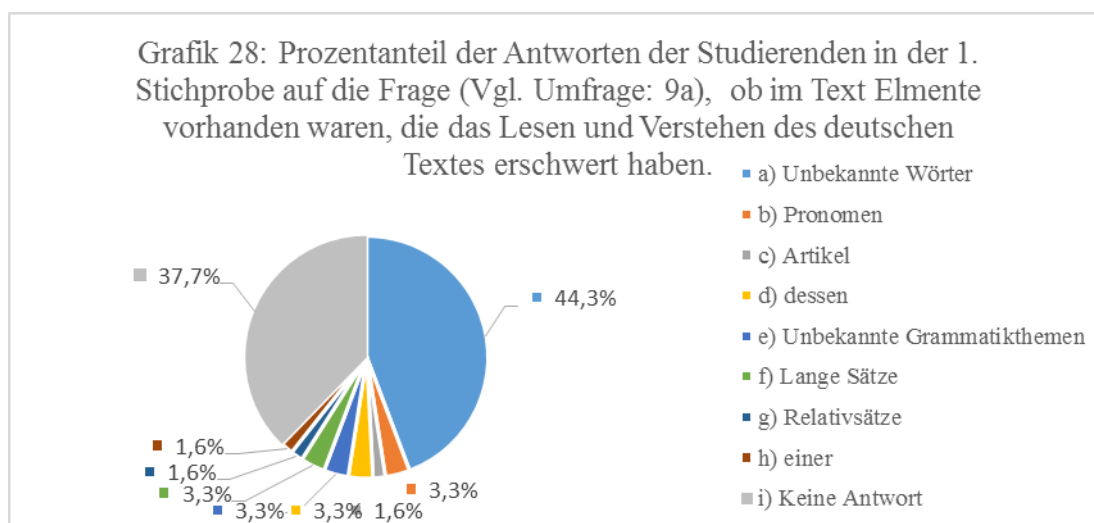
Wie auf der Grafik 27 zu ersehen ist, haben die Probanden den Text in der 2. Stichprobe am meisten zweimal gelesen 46,2%. 9,6% der Studenten haben die 8. Frage überhaupt nicht beantwortet.

Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
9.a	a) Unbekannte Wörter	6	14	7	27	2	2	1	5
	b) Pronomen	1	0	1	2	0	3	1	4
	c) Artikel	0	0	1	1	0	1	1	2
	d) dessen	0	1	1	2	0	0	0	0
	e) Unbekannte Grammatikthemen	0	2	0	2	0	0	0	0
	f) Lange Sätze	0	0	2	2	0	0	0	0
	g) Relativsätze	0	0	1	1	0	0	0	0
	h) einer	0	1	0	1	0	0	0	0
	i) Keine Antwort	9	4	10	23	19	11	11	41
9.b	a) Bekannte Wörter	1	3	0	4	3	1	0	4
	b) Pronomen	2	3	2	7	1	0	0	1
	c) Konjunktionen	0	0	2	2	2	0	0	2
	d) Nomen	0	1	0	1	1	0	0	1
	e) Satzzeichnungen	2	0	0	2	0	0	0	0
	f) Relativsätze	0	0	0	0	0	2	0	2
	g) Artikel	0	1	0	1	0	0	0	0
	h) Keine Antwort	11	14	19	44	14	14	14	42

Tabelle 15: Antworten der Studierenden auf die 9. Frage der Umfrage

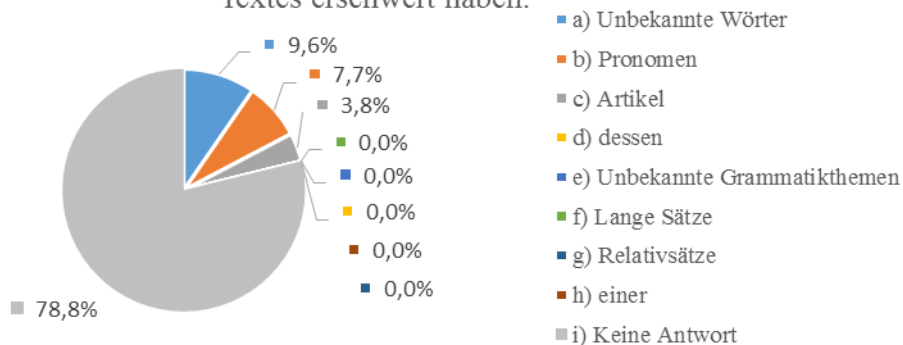
Die Tabelle 15 beinhaltet die Daten in Hinblick auf die Antworten von Studenten hinsichtlich der Frage 9b.

Auf der Grafik 28 platzieren die Antworten auf die Frage, ob im Text Elemente vorhanden waren, die das Lesen und Verstehen des deutschen Textes erschwert haben.



Auf der Grafik 28 ist zu ersehen, dass 44,3% der Studierenden unbekannte Wörter als das Lesen und Verstehen deutscher Texte erschwerende Elemente definieren. 37,7% der Studierenden haben diese Frage nicht beantwortet. Jeweils 3,3% der Probanden haben das Item „Pronomen“ und „Unbekannte Grammatikthemen“, „Lange Sätze“ und "dessen" angekreuzt. Der Prozentanteil der Studierenden, die „Relativsätze“, „einer“ und „Artikel“ markiert haben, liegt jeweils bei 1,6%.

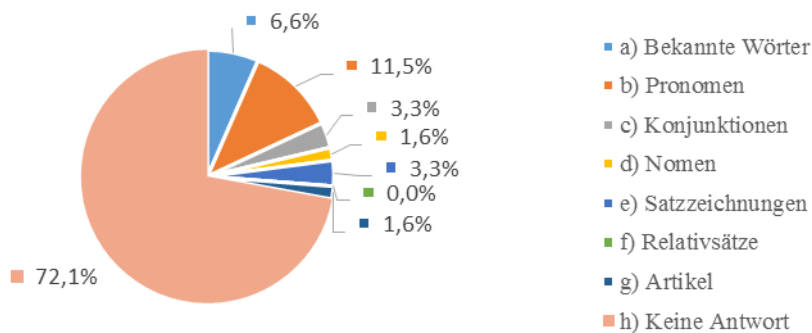
Grafik 29: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: 9a), ob im Text Elemente vorhanden waren, die das Lesen und Verstehen des deutschen Textes erschwert haben.



Die Grafik 29 zeigt, 78,8% der Befragten nach der 2. Stichprobe die Frage 9a nicht beantwortet haben. 9,6% haben „Unbekannten Wörtern“, jeweils 7,7% haben Pronomen und 3,8% Artikeln angekreuzt.

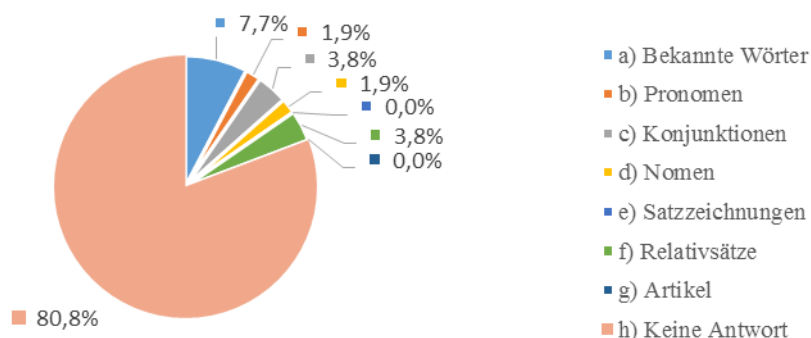
Auf der Grafik 30 sind die Antworten auf die Frage 9b visuell dargestellt.

Grafik 30: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 9b), ob es im Text Elemente gab, die das Leseverstehen erleichtert haben.



Die Grafik 30 legt vor Augen, dass 72,1% der Studierenden in der 1. Stichprobe die Frage 9b nicht beantwortet haben. Einige haben die „Pronomen“ 11,5%, „Bekannte Wörter“ 6,6%, „Satzzeichnungen“ 3,3% und Konjunktionen 3,3% angekreuzt. Nomen und Artikeln haben mit 1,6% geantwortet haben. Relativsätze wurden überhaupt nicht markiert.

Grafik 31: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 9b), ob es im Text Elemente gab, die das Leseverstehen erleichtert haben.



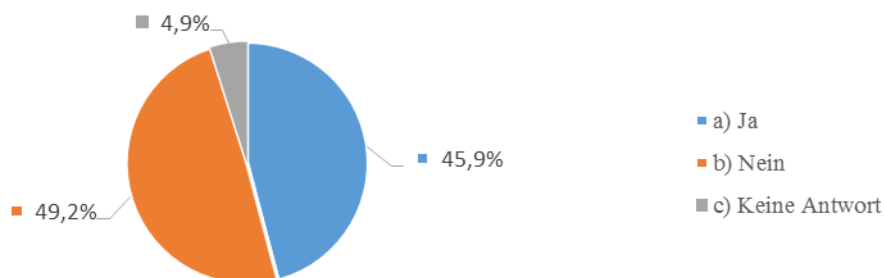
Auf der Grafik 31 sind die Daten, die nach der 2. Stichprobe hinsichtlich der Frage 9b erhoben wurden, zu sehen. Die Mehrzahl, 80,8% der Befragten haben nach der 2. Stichprobe die Frage, ob es im Text Elemente gab, die das Lesen erleichtert haben, nicht beantwortet. Der Prozentanteil der Studierenden, die das Item „Bekannte Wörter“ markiert haben, liegt bei 7,7%. Die Konjunktionen und Relativsätze wurden jeweils von 3,8% der Befragten angekreuzt. Jeweils 1,9% der Studierenden haben Pronomen und Nomen markiert. Artikeln und Satzzeichnungen sind überhaupt nicht genannt worden.

Die Tabelle 16 beinhaltet die Daten hinsichtlich der Antworten auf die Frage 10.

Frage	Antworten	1. Stichprobe				2. Stichprobe			
		A	B	C	Total	A	B	C	Total
10	a) Ja	5	14	9	28	9	5	5	19
	b) Nein	11	6	13	30	8	9	6	23
	c) Keine Antwort	0	2	1	3	4	3	3	10

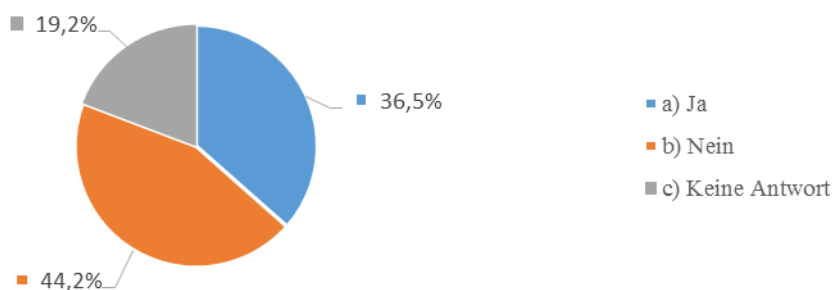
Tabelle 16: Antworten der Studierenden auf die 10. Frage der Umfrage

Grafik 32: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 1. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 10), ob beim Lesen und Verstehen des untersuchten Textes eine davor erlernte Sprache beigetragen hat.



Auf der Grafik 32 sind die Antworten auf die Frage 10 (in der 1. Stichprobe) zu sehen. 49,2% der Studierenden haben mitgeteilt, dass sie beim Lesen und Verstehen des untersuchten Textes von einer davor gelernten Sprache nicht profitiert haben. 45,9% der Studierenden haben die 10. Frage bejaht. 4,9% der Probanden haben diese Frage nicht beantwortet. Die Antworten auf diese Frage sollten darlegen, ob die Deutschlernenden beim Lesen und Verstehen deutscher Texte in die vorhergelernte Sprache Englisch zurückgreifen.

Grafik 33: Prozentanteil der Antworten der Studierenden in der 2. Stichprobe auf die Frage (Vgl. Umfrage: Frage 10), ob beim Lesen und Verstehen des untersuchten Textes eine davor erlernte Sprache beigetragen hat.



Die Grafik 33 zeigt, wie die Probanden in der 2. Stichprobe auf die Frage 10 geantwortet haben. 44,2% der Studierenden haben geschrieben, dass beim Lesen und Verstehen von deutschen Texten eine davor gelernte Sprache nicht beigetragen hat.

36,5% der Studierenden gestehen, dass sie von der davor gelernten Sprache profitiert haben. 19,2% der Studenten haben diese Frage nicht beantwortet.

TEIL 5

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

5.1.Schlussfolgerung

Während Türkisch der ural-altaischen Sprachfamilie angehört, ist Deutsch der Kategorie der indo-germanischen Sprachfamilie untergeordnet. Der größte Unterschied zwischen diesen zwei Sprachen ist die Tatsache, dass die türkische Sprache eine agglutinierende (anreihende) und die deutsche Sprache eine flektierende (beugende) Sprache ist (Vgl. Schwenk, 2009). Deshalb werden türkische Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Sprache auch mit Grammatikphänomenen konfrontiert, die ihnen womöglich aus ihrer Muttersprache unbekannt sind. Dies wiederum erschwert das Erlernen der deutschen Sprache und schafft Unsicherheit bei den türkischen Muttersprachlern in Hinsicht auf deutsche Grammatikphänomene, weil kein Bezug und auch keine explizite Vergleichsmöglichkeit zur Muttersprache bestehen und beide Sprachen weder genealogisch noch sprachtypisch verwandt sind.

An dieser Stelle könnte noch darauf hingewiesen werden, dass die Studenten des studienvorbereitenden Unterrichts im Studienjahr 2011-2012 die staatliche zentrale Englischprüfung ablegen mussten, um an der Universität immatrikuliert werden zu können. Somit könnten bei den Studenten Englischkenntnisse vorausgesetzt werden, die nach dem Ansatz des Tertiärsprachenunterrichts aufgrund der Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen zum Verstehen bestimmter Grammatikphänomene des Deutschen zumindest in der Anfangsphase beitragen und ein Vergleichsmoment bieten könnten. Da jedoch über die Englischkenntnisse der betreffenden Studenten keine verifizierbaren Daten vorlagen, der Deutschunterricht nicht nach dem Prinzip des Tertiärsprachenunterrichts geführt wurde und die Studenten über die Anfangsphase hinaus auf die Niveaustufe B2 vorbereitet wurden, wurde dieser Aspekt als irrelevant für diese Studie ausgeschlossen.

Eine sprachvergleichende Analyse der möglichen Schwierigkeiten beim Lesen ergab, dass die Deutschlernenden mit Türkisch als Muttersprache mit verschiedenen grammatikalischen Phänomenen konfrontiert werden, die sie aus ihrer Muttersprache nicht kennen. Das größte Problem dabei sind die Verschiedenheiten der deutschen und türkischen Sprache in Hinsicht auf ihre Sprachtypologie, die sich dadurch unterscheidet, dass Türkisch eine agglutinierende und Deutsch eine flektierende Sprache ist. Deshalb steht Deutschlernende mit türkischer Muttersprache vor einem Problem, das auch beim Lesen nicht genügend zur Sprache kommt.

In Anbetracht dazu wurden die zwei Punkte an Bedeutung wie folglich gewonnen:

- Es ist wichtig, dass Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache beim Lesen von deutschen Texten im DaF-Unterricht über ausreichende Grammatikkenntnisse verfügen.
- Grammatikalische Kenntnisse erleichtern das Leseverstehen von deutschen Texten unter Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache.

Im Folgenden sollen anhand konkreter Informationen aus den Antworten von Studenten zu den grammatikalischen Schwierigkeiten beim Lesen angestellt werden, die sich aus der Verschiedenheit der Muttersprache und der Zielsprache ergeben könnten.

Zu den Pronomen, die in dieser Studie untersucht wurden, gehören die Personal- und Possessivpronomen. Die Tatsache, dass sämtliche Pronomen im Deutschen durch den Genus des Worts oder Satzteils regiert wird, deren Stelle sie einnehmen, ergeben sich für türkische Muttersprachler bei den Pronomen (außer Personalpronomen) Schwierigkeiten, vor allem bei Anaphora und Kataphora, also Vor- und Rückverweisen im Text, die im Türkischen ebenso ausgelassen werden können, wenn vom Prädikat die Person des Subjekts oder Objekts verständlich wird. Vor allem die Reaktion der Pronomen bereitet Nicht-Muttersprachlern große Schwierigkeiten, da sie nicht nur das entsprechende Pronomen finden, sondern auch

dessen Rektion auf Grund des Genus des Subjekts bzw. Objekts, auf das es sich bezieht, einsetzen müssen.

Agglutinierende Sprachen, zu denen Türkisch gehört, kennen keine Artikel, aber jedes Substantiv im Deutschen hat einen Artikel, der als Artikel oder Substitution für den Artikel als Artikelwort oder Pronomen zusammen mit dem Substantiv verwendet wird. Türkische Muttersprachler stehen hier vor einem Phänomen, das sie zwar aus dem Englischen kennen, zu dem sie aber erst einmal ein Regelsystem aufbauen müssen, denn im Deutschen werden sie mit drei verschiedenen Artikeln konfrontiert. Ebenso verhielt es sich mit den Artikelfehlern, von denen auch ein großer Anteil erwartet werden konnte, weil auch dieses Phänomen türkischen Muttersprachlern unbekannt ist. In diesem Bereich wird es besonders schwierig für Deutschlerner mit türkischer Muttersprache, weil sie nicht nur die Artikel jedes Substantivs mitlernen, sondern auch darauf achten müssen, diesen im Satz mit einzubauen und dazu noch wissen müssen, wann der Artikel eingesetzt wird und wann nicht. Dabei entsteht meistens entweder eine redundante Verwendung oder aber eine Vermeidung des Artikels, der eine zu komplexe Struktur darstellt.

Wie schon Schwenk (2009: 20) bemerkt hat, sind im Türkischen als *linksläufiger* Sprache alle Zusätze und Erweiterungen normalerweise dem Aussagekern vorangeschaltet. Der im Zusammenhang mit der Textproduktion wohl weitgreifendste Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen besteht darin, dass im Türkischen die Erweiterung von Sätzen und der Ausbau von Phrasen im Gegensatz zur deutschen Sprache generell nicht durch Nebensätze geschehen. Die vielfältigen Ergänzungen werden durch die Umwandlung von Verben in Verbalnomen, Verbaladjektive (Partizipien) und Nominaladverbien realisiert. Deshalb sind Konjunktionen, die im Deutschen sehr zahlreich sind, im Türkischen eher selten. Sie dienen der Nebenordnung und Anreihung, wie z.B. die türkische Entsprechung von *und* bzw. *oder* (ve - veya), kaum aber der Unterordnung wie im Deutschen. Deshalb ist es für einen Nicht-Muttersprachler äußerst schwierig, deutsche Nebensätze zu bilden und diese dann mit Konjunktionen zu verbinden.

Ein weiteres Problemfeld für türkische Muttersprachler sind die Präpositionen, die im Deutschen als Lokal-, Temporal-, Kausal-, und Modalangaben, als verbale, nominale oder adjektivische Funktionsgefüge und als präpositionale Objektergänzungen im Akkusativ, Dativ oder Genetiv vorkommen. Schon die Anzahl der verschiedenen Funktionen der Präpositionen deutet darauf hin, wie schwer es für einen Nicht-Muttersprachler werden kann, sich sämtliche Funktionen der Präpositionen der deutschen Sprache anzueignen, zumal diese aus der Muttersprache in dieser Form nicht bekannt sind. Anstelle von Präpositionen werden im Türkischen Postpositionen verwendet, die im Deutschen mit verschiedenen Präpositionen ausgedrückt werden können. Maden (2009: 45) legt anhand einer Analyse von syntagmatischen Abweichungen bei Präpositionen im Deutschen dar, dass die Form und Bedeutung der Präpositionen im Deutschen für Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache nicht so leicht ersichtlich ist, da im Türkischen Präpositionen nicht immer mit einem Wort als eine selbstständige Einheit mit einer eigener Bedeutung in Sätzen wiedergegeben werden. Im Deutschen können Präpositionen manchmal vor aber manchmal auch nach Nomen oder Pronomen stehen und oft einen festen Dativ-, Akkusativ- oder Genetiv-Kasus verlangen, wobei das Verb, das Adjektiv oder das Nomen über den Kasus und die Rektion entscheidet und somit von der lexikalischen Bedeutung abweichende Bedeutungen entstehen.

Nach Weinrich (2004: 614) gibt es im Deutschen 20 primäre Präpositionen (an, aus, mit, durch, über, unter, usw.) mit einer hohen Verwendungsfrequenz, denen eine mehrfach große Anzahl von sekundären Präpositionen, die oft den Genetiv regieren und entweder mit Mitteln der Wortbildung gebildet werden (seitens, einschließlich, unbeschadet, usw.) oder als Syntagmen aus Junktionen entstanden sind (im Hinblick auf, mit Rücksicht auf, anhand von, aufgrund von, usw.).

Hiermit wurden mögliche Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Hinsicht auf einige grammatikalische Phänomene geschildert. Die einzelnen Phänomene konnten zwar nicht weitgehend beschrieben und analysiert werden, da dies den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde. Diese Übersicht könnte aber als eine Anregung zu weiterführenden Studien in diesem Zusammenhang dienen.

BIBLIOGRAPHIE

Aşılioğlu, B. (2008). "*Bilişsel Öğrenmeler için Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları*", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 10, S. 1-11, Dicle Üniversitesi Basımevi İşletme Müdürlüğü, Diyarbakır.

Bernstein, W.Z. (1986). *Disambiguierung, Differenzierung und Verstehensgrammatik im Leseunterricht DaF*, in: Fragezeichen, Sayı: 2, 3 -11.

Bernstein, W.Z. (1990). *Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Julius groos Verlag, Heidelberg.

Bernstein, W.Z. (2005). *Lehr- und lernzielbezogene Grammatik im DaF-Unterricht (am Beispiel der Lesegrammatik)*, in: Leeven van, E. C. (Hg.), *Sprachlernen als Investition in die Zukunft: Wirkungskreise eines Sprachlernszentrums*, S. 529-540, Günther Narr Verlag, Tübingen.

Bimmel, P., Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Fernstudieneinheit 23, Langenscheidt, Berlin et. al.

Bimmel, P. (2002). *Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache*, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1,113-141.

Bolton, S. (2000). *Probleme der Leistungsmessung*, Fernstudieneinheit 10, Langenscheidt, München.

Buhlmann, R. (1981b). "*Das Lesen von Fachtexten*", in: Werkstattgespräche New York, Lesen in der Fremdsprache, S. 55-124, Publikation des Goethe-Instituts, München.

Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Kröner Verlag, Stuttgart.

Carter, R. (2003). *Language awareness*. In: *ELT Journal*, S. 57/1, 64-65.

Çakır, M. (2000). *"Ein Curriculummodell für das Fach Lesen an den Detschdidaktikabteilungen in der Türkei"*, VII Türkischer Germanistik Kongress, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çakır, M. (2003). *"Lesesozialisation als ein mehrdimensionaler Prozess: Eine Untersuchung zur Herausstellung der Leseverhalten der Studierenden der Lehrerbildung der Universität Istanbul"*, Shaker Verlag, Aachen.

Doughty, C., Williams, J. (1998b). *pedagogical choices in focus on form*. In: Doughty, C., Williams, J. (ed.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 197-261, Cambridge University Press, Cambridge.

Duden Grammatik (1998). *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, 4. Aufl., Duden, Mannheim.

Edelhoff, C. (Hg.)(1985), *Authentische Texte im Deutschunterricht*, Max Hueber Verlag, München.

Ehlers, S. (2003). *Übungen zum Leseverstehen*, in: Bausch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 287-292, A. Francke, Tübingen/Basel.

Eruz, S. (1995). *"Uzmanlık metinleriyle okuma-anlama etkinliğinin geliştirilmesi"*, İstanbul Üniversitesi *Alman Dili Edebiyatı Dergisi IX*, 233-247, İstanbul.

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit: (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*, Strassburg 2001. ISBN 3-468-49469-6). Langenscheidt, München.

Fabricius- Hansen, C., Heringer, H.J. (1988). *Die Idee einen rezeptiven Grammatik und ihre Realisierung*, in: Info-DaF, Sayı: 2, 164 – 175, Iudicium Verlag, München.

Ferling, N. (2008). *Lesen im DaZ-Unterricht*, in: Kaufmann, S., Zehnder, E. (Hg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Band 2, S. 35-67, Hueber Verlag, Ismaning.

Funk, H. (1993). *Grammatik lernen lernen – Autonomes Lernen im Grammatikunterricht*. Harden, T., Marsh, C. (Hg.), Wieviel Grammatik braucht der Mensch?, 138-157, Iudicium, München.

Genç, A. (1995). "Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 11, 71-74, Ankara.

Genç, A. (2001). "Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, 80-91, Ankara.

Grotjahn, R. (2000). *Sprachbezogenen Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung?* In: Duwell, H., Gnutzmann, C., Königs, Frank, G. (Hg.), Dimensionen der didaktischen Grammatik, Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag, 83-116, AKS Verlag, Bochum.

Günay, V.D. (2001). *Metin Bilgisi*, Multilingual, İstanbul.

Häussermann, U., Piepho, H. E. (1996). *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium, München.

Heringer, H.J. (1987). *Wege zum verstehenden Lesen*, Hueber, München.

Heyd, G. (1990). *Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

Kaewwipat, N. (2007). *Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand – Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils*, Unidruckerei der Universität Kassel, Kassel.

Karcher, G.L. (1985). *Aspekte einer Fremdsprachenlegetik Zur Differenzierung von erst- und fremdsprachlichem Lesen*, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Sayı: 11, S. 14-35, Max Hueber Verlag, München.

Kast, B. (1980). *Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. In: Wierlacher, A. (Hg.), Fremdsprache Deutsch, S. 2, 536-561, Wilhelm Fink, München.

Laveau, I. (1985). *Sach- und Fachtexte im Unterricht*, Goethe Institut, München.

Litle, D. (1999). *Metalinguistic Awareness: The Cornerstone of Learner Autonomy*. In: Missler, B., Multhaupt, U. (ed.), *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*, 3-12, Stauffenburg, Tübingen.

Löschmann, M. (1975a). *"Übungsmöglichkeiten zur Entwicklung des stillen Lesens (I)"*, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 26-31.

Luchtenberg, S. (2002). *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Widerspruch oder Chance. Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik*. In: Ide, *Informationen zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, S. 3, 27-46.

Lutjharms, M. (2001). *Leseverstehen*. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H. J. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*, S. 2, 901-908. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

Maden, S. (2009). *Sprachunsicherheitsgründe Türkischer Deutschlernenden im Gebrauch der Präpositionen im Deutschen*, in: *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, S 41-62, Trakya Üniversitesi Matbaası, Edirne

Michel, W., Sternagel, P. (1979). *Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache*, Zielsprache Deutsch, Sayı: 3, 24 - 40, München.

Neuner, G. (1984). *"Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache."*, in: *Zielsprache Deutsch*, Sayı: 1, 6 -27. Goethe-Institut, München.

Neuner, G., Hunfeld, H., (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*, Fernstudieneinheit 4, Langenscheidt Verlag, Berlin.

Özbay, M. (2006). *"Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü"*, *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı:24, 161-170.

Piepho, H.E. (1985). *"Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht"*, in: Edelhoff, C. (Hg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht im Deutschunterricht*, S. 31-42, Max Hueber Verlag, München.

Polat, T. (1993). "*Fertigkeiten als Lernziel*", in: Dilbilim X, S. 287-302, İstanbul.

Polat, T. (1999). "*Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama*", İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII, 69-89, İstanbul.

Portmann-Tselikas, Paul R.(2001). *Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen*. In: Portmann-Tselikas, Paul R., Schmölzer-Eibinger, S. (Hg.), *Grammatik und sprachaufmerksamkeit*, 9-48, Studienverlag, Innsbruck et. all.

Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Hueber, München.

Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*, Langenscheidt, Berlin, München.

Stahl, T. (2006). "*Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht*", Info DaF, Sayı: 5, 480-493, Iudicium Verlag, München.

Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Georg Olms Verlag, Hildesheim-Zürich-New York.

Weinreich, H. (2004). *Textgrammatik der deutschen Sprache*, 2. revidierte Auflage, Rahmana Press, Tahrán.

Westhoff, G. (1987). *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*, Hueber, München.

Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*, Fernstudieneinheit 17, Langenscheidt, München.

Willms, H. (1984). *Deutsch als Zweitsprache-Grenzen des Sprachunterrichts*. In: Deutsch lernen 9. (4), S. 21.

Zimmer, H.D. (1988). *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*, in: Info-DaF, Sayı: 2, 149 -163, Iudicium Verlag, München.

Webquellen

Attaviriyapap, K. (2009). *Linguistische kontrastive Studien Deutsch-Thailändisch: Eine Bestandsaufnahme*. Erreichbar unter:

http://www.linguistik-online.de/40_09/attaviriyapap.pdf (Zugriff: 22.07.2013)

Ágel, V. (2012). *Grundzüge einer grammatischen Textanalyse*. Erreichbar unter:

<http://www.humboldtKolleg12.hu/images/AlleAbstracts.pdf> (Zugriff: 22.07.2013)

Barrios, M. L., Jáimez, L., Trovarelli, S. (2007). *Form, Bedeutung und Gebrauch: die drei Dimensionen der Grammatik*. Erreichbar unter:

<http://www.delila.ws/daf-bruecke/daf-bruecke9-2007.pdf> (Zugriff: 20.07.2013)

Köpcke, K. M., Ziegler, A. (2007). *Grammatik- Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Erreichbar unter:

http://books.google.com.tr/books?id=Jvzph0RwRIgC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_summary_r&cad=0 (Zugriff: 25.07.2013)

Portmann-Tselikas, Paul R. (2003a). *Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht*. Erreichbar unter:

<http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> (Zugriff: 28.01.2013)

Schlak, T. (2002). *Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF Unterricht. Eine empirische Untersuchung*. Erreichbar unter:

http://www.linguistik-online.de/10_02/schlak.pdf (Zugriff: 18.05.2013)

Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*, November 2009, wissenschaftliche Beiträge auf der persönlichen Homepage der Autorin unter:

http://www.helgaschwenk.net/pageID_8911853.html (Zugriff: 09.06.2013)

Schwenk, H. (2012). *Interlinguale Zugänge zum Themenbereich Grammatik/Reflexion im Deutschunterricht*. Erreichbar unter:

http://helgaschwenk.net/mediapool/87/874117/data/Vortrag_Augsburg_Sept_2012.pdf (Zugriff: 19.07.2013)

Wagner, R. (2012). *Zur Nützlichkeit des Morphem-Begriffes in der Deutschlehrerausbildung (DaF)*. Erreichbar unter:

http://is.muni.cz/repo/1089614/Zur_Nutzlichkeit_des_Morphembegriffes_final_version.pdf (Zugriff: 23.07.2013)

Welke, K. (2007). *Einführung in die Satzanalyse: Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen*. Erreichbar unter:

<http://www.barnesandnoble.com/w/einf-hrung-in-die-satzanalyse-klaus-welke/1113891593?ean=9783110189377> (28.07.2013)

ANHANG 1

Öğrenci Profiline ilişkin Anket (Umfrage zum Studentenprofil)

Bu çalışma, Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN danışmanlığında, Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gözde ÖZKÖK'ün "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Türk Öğrencilerin Okuma Esnasında Karşılaştıkları Dilbilgisi Zorlukları" başlıklı tezi için veri toplamak üzere hazırlanmıştır ve sadece bu tez için değerlendirilecektir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

Cinsiyet: _____ Yaş: _____

• **Anadil(ler):** _____

• **Yabancı Dil(ler):** _____

1. Yabancı Dil _____ Öğrenme Süresi _____

Yabancı Dil Seviyeniz _____ Öğrenme Gerekçeniz _____

2. Yabancı Dil _____ Öğrenme Süresi _____

Yabancı Dil Seviyeniz _____ Öğrenme Gerekçeniz _____

3. Yabancı Dil _____ Öğrenme Süresi _____

Yabancı Dil Seviyeniz _____ Öğrenme Gerekçeniz _____

4. Yabancı Dil _____ Öğrenme Süresi _____

Yabancı Dil Seviyeniz _____ Öğrenme Gerekçeniz _____

5. Diğer Yabancı Dil _____ Öğrenme Süresi _____
Yabancı Dil Seviyeniz _____ Öğrenme Gerekçeniz _____

- Almancayı daha önce nerede ve ne kadar öğrendiniz?

Okul : _____ Ay, Yıl _____ Seviye : _____

Üniversite : _____ Ay, Yıl _____ Seviye : _____

- Bunların Dışında?

Kurs _____ Ay, Yıl _____ Seviye: _____

- Almanyada Bulunma: _____
- Almanyada nerede bulundunuz? _____
- Almanyada ne kadarlık bir süre bulundunuz? _____
- Almanyada ne amaçla bulundunuz? (Eğitim, Dil Kursu, Değişim Programı, Öğrenci Turları.....vs.)

- Almanca'yı günlük hayatta kullanıyor musunuz? (Eğitim Dışında)

☐ Ailede : _____

☐ Arkadaşlarla: _____

- Almancayı ne kadar kullanırsınız (Örneğin Haftada kaç saat)?

Bunların dışında: _____

ANHANG 2

Öğrenci Profiline ilişkin 1. Anket Verileri (Daten der 1. Umfrage Hinsichtlich des Studentenprofils)

(07.12.2011)

Sorular	1. Uygulama Cevaplar	Hazırlık A	Hazırlık B	Hazırlık C	Toplam
Toplam Öğrenci Sayısı		16	22	23	61
Cinsiyet	Kız	12	14	11	37
	Erkek	4	8	12	24
Anadil	Türkçe	16	22	23	61
	Zazaca	2	0	0	2
	Arnavutça	0	0	0	0
	Türkmence	0	0	1	1
	Arapça	0	0	0	0
	İngilizce	0	0	0	0
Yaş	18-20	11	16	16	43
	21-25	4	6	5	15
	26-40	1	0	2	3
1. Yabancı dil	İngilizce	14	22	20	56
	Almanca	2	0	2	4
	Rusça	0	0	0	0
	Türkçe	0	0	1	1
1. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	1	1	2	4
	1-2 yıl	2	2	1	5
	3-6 yıl	6	4	8	18
	7-11 yıl	7	14	12	33
1. yabancı dil seviyesi	A1	0	0	1	1
	A2	0	2	0	2
	B1	11	9	7	27
	B2	5	4	14	23
	C1	0	0	0	0
	C2	0	0	0	0
2.Yabancı dil	Almanca	2	22	20	44

	İngilizce	14	0	0	14
	Bulgarca	0	0	1	1
	Rusça	0	0	2	2
2. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	10	15	17	42
	1-2 yıl	0	4	4	8
	3-6 yıl	1	1	0	2
	7-11 yıl	0	0	1	1
2. yabancı dil seviyesi	A1	0	4	18	22
	A2	13	16	3	32
	B1	2	0	2	4
	B2	0	0	0	0
	C1	0	0	0	0
3.Yabancı dil	Arapça	1	0	0	1
	Arnavutça	1	0	0	1
	Almanca	0	0	1	1
	İtalyanca	0	1	0	1
	Yunanca	0	0	1	1
3. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	2	0	2	4
	14 yıl	0	0	0	0
3. yabancı dil seviyesi	A1	0	1	2	3
	B2	2	0	0	2
	B1	0	0	0	0
	C1	0	0	0	0
4.Yabancı dil	Rusça	0	0	1	1
4. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	0	0	1	1
4. yabancı dil seviyesi	A1	0	0	1	1
Almanca'yı daha önce nerede ve ne kadar öğrendiniz?	İlköğretim / Lise	8	5	5	18
	Süre				
	1 yıldan az	3	0	0	3
	1-2 yıl	2	3	0	5
	3-6 yıl	3	2	4	9
	Seviye				
	A1	8	2	3	13
	A2	0	3	1	4
	B1	0	0	0	0
	B2	0	0	0	0
	Üniversite	0	0	2	2
	Süre				

	1 yıldan az	0	0	0	0
	1 yıl	0	0	2	2
	2 yıl	0	0	0	0
	Seviye				
	B1	0	0	0	0
	B2	0	0	1	1
	A2	0	0	1	1
	Diğer (Otelde rehberlik, kurs, internet)	0	1	1	2
	Seviye				
	A1	0	1	1	2
	Süre				
	2 ay	0	1	0	1
	1 yıl	0	0	0	0
	2 yıl	0	0	1	1
Almanya’da Bulundunuz mu?	Evet	4	0	0	4
	Hayır	12	22	23	57
Almanya’da ne kadarlık bir süre bulundunuz?	1 ay veya daha az	3	0	0	3
	1 yıl	0	0	0	0
	5 yıldan fazla	1	0	0	1
Almancayı günlük hayatta kullanıyor musunuz?	Ailede kullanıyorum	3	1	1	5
	Arkadaşlarla kullanıyorum	9	13	16	38
Almancayı ne kadar kullanırsınız (Örneğin Haftada kaç saat)?	Ders için				
	20 saatten az	0	0	0	0
	20 saatten fazla	11	21	21	53
	Ders dışında	3	2	5	10

ANHANG 3

Öğrenci Profiline ilişkin 2. Anket Verileri (Daten der 2. Umfrage Hinsichtlich des Studentenprofils)

(05.04.2012)

Sorular	1. Uygulama Cevaplar	Hazırlık A	Hazırlık B	Hazırlık C	Toplam
Toplam Öğrenci Sayısı		21	17	14	52
Cinsiyet	Kız	15	10	8	33
	Erkek	6	7	6	19
Anadil	Türkçe	18	17	14	49
	Zazaca	3	0	0	3
	Arnavutça	1	0	0	1
	Türkmençe	1	0	0	1
	Arapça	0	1	0	1
	İngilizce	0	0	1	1
Yaş	18-20	16	6	10	32
	21-25	3	9	3	15
	26-40	1	1	0	2
1. Yabancı dil	İngilizce	13	13	14	40
	Almanca	7	4	0	11
	Rusça	1	0	0	1
1. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	2	2	0	4
	1-2 yıl	4	3	2	9
	3-6 yıl	6	0	8	14
	7-11 yıl	9	9	5	23
1. yabancı dil seviyesi	A2	3	0	1	4
	B1	14	8	0	22
	B2	2	7	5	14
	C1	0	1	3	4
	C2	0	0	2	2
2.Yabancı dil	Almanca	12	12	14	38
	İngilizce	7	2	0	9
	Bulgarca	0	1	0	1

2. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	8	6	7	21
	1-2 yıl	3	5	1	9
	3-6 yıl	5	2	1	8
	7-11 yıl	4	1	0	5
2. yabancı dil seviyesi	A1	0	0	1	1
	A2	2	1	2	5
	B1	13	11	7	31
	B2	2	1	3	6
	C1	1	1	0	2
3.Yabancı dil	Almanca	1	1	0	2
	Yunanca	0	0	1	1
3. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	1	1	0	2
	14 yıl	0	0	1	1
3. yabancı dil seviyesi	B1	0	1	0	1
	C1	0	0	1	1
4.Yabancı dil	Rusça	0	1	0	1
4. yabancı dil öğrenme süresi	1 yıldan az	0	1	0	1
4. yabancı dil seviyesi	A1	0	1	0	1
Almanca'yı daha önce nerede ve ne kadar öğrendiniz?	İlköğretim / Lise	6	9	5	20
	Süre				
	1 yıldan az	1	2	0	3
	1-2 yıl	5	0	2	7
	3-6 yıl	2	3	3	8
	Seviye				
	A1	0	5	1	6
	A2	2	0	4	6
	B1	8	1	0	9
	B2	0	1	0	1
	Üniversite	12	6	7	25
	Süre				
	1 yıldan az	2	3	7	12
	1 yıl	0	1	0	1
	2 yıl	0	1	0	1
	Seviye				
	B1	2	4	5	11
	B2	0	1	1	2
	A2	0	0	1	1
	Diğer (rehberlik, kurs, internet)	1	1	1	3

	Seviye				
	A1	0	1	1	2
	Süre				
	2 ay	0	0	0	0
	1 yıl	0	1	1	2
	2 yıl	0	0	0	0
Almanya ‘da Bulunma:	Ja	2	3	1	6
	Nein	19	14	13	46
Almanyada ne kadarlık bir süre bulundunuz?	1 ay veya daha az	1	2	0	3
	1 yıl	0	0	1	1
	5 yıldan fazla	1	1	0	2
Almanca’yı günlük hayatta kullanıyor musunuz?	Ailede	5	3	0	8
	Arkadaşlarla	13	12	8	33
Almancayı ne kadar kullanırsınız (Örneğin Haftada kaç saat)?	Ders için				
	20 saatten az	3	5	5	13
	20 saatten fazla	13	6	6	25
	Ders dışında	303	250	208	761

ANHANG 4

Antwortbogen

Aşağıdaki metinde üç kişi vardır ("der Reisende", "der Schaffner", "einer"). Bu üç kişinin yerine kullanılmış olan tüm kelimeleri metinde işaretleyiniz. "Der Reisende" için üçgen (△), "der Schaffner" için kare (□) ve "einer" için daire (○) işaretlerini kullanınız.

- 1 **Der Reisende** im Frühzug sucht wie verrückt nach seinem Fahrausweis, den er nicht finden
- 2 kann. Die anderen Fahrgäste, die ihn dabei ironisch ansehen, lächeln, denn er steckt
- 3 dem Mann zwischen den Lippen. **Der Schaffner**, dem das Ganze allmählich auf die Nerven
- 4 geht, zieht ihm das Ding aus dem Mund, knipst es und gibt es ihm zurück. Als er
- 5 weitergeht, sagt **einer** zu dem Reisenden, dessen Gesicht ganz rot geworden ist: "Das ist
- 6 mir auch schon mal passiert und dabei bin ich mir mit der Karte im Mund ganz schön
- 7 dumm vorgekommen." "Dumm, sagen Sie", meint der Reisende, "ach, lieber Freund,
- 8 meine Fahrkarte ist ja nicht mehr gültig, deshalb habe ich das Datum weggekauft!"

ANHANG 5

Umfrage nach dem Lesen des Textes

Bu çalışma, Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN danışmanlığında, Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gözde ÖZKÖK'ün "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Türk Öğrencilerin Okuma Esnasında Karşılaştıkları Dilbilgisi Zorlukları" başlıklı tezi için hazırlanmıştır ve sadece bu tez için değerlendirilecektir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Öğrenci Soyadı ve Adı:

Sınıfı:

Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. **Yabancı dil olarak Almanca bir metin okurken dilbilgisinin önemi nedir?**

2. (a)**Yabancı dil olarak Almanca bir metni okurken en çok zorlandığınız dilbilgisi kalıpları nelerdir?**
 (b)**Neden bir Almanca metin okurken zorlandığınızı düşünmektесiniz?**

3. **Yabancı dil olarak Almanca bir metni okurken karşılaştığınız dilbilgisi zorluklarını gidermek için geliştirdiğiniz bir yöntem var mı? Varsa nedir?**

4. Yabancı dil olarak bu araştırma kapsamında okuduğunuz Almanca metinle ilgili karşılaştığınız dilbilgisi zorluğu oldu mu? Varsa nelerdir?
5. Almanca metni okurken metni anlamada ve sizden istenilen çalışmayı yapmanızda size yardımcı olan dilbilgisi kalıpları var mı? Bunlar nelerdir?
6. Metinde "der Schaffner", "der Reisende", "einer" yerine kullanılan kelimeler ne tür dilbilgisi terimleri ile tanımlanır?
7. (a)Sizce bu öğelerin bir cümlede ve bir metinde işlevi nedir?
(b)Nedenlerini yazınız.
8. Okuduğunuz Almanca metni anlamak için kaç defa okudunuz?
9. Anlamanızı (a)zorlaştıran ya da (b)kolaylaştıran öğeler var mıydı? Varsa nelerdir?
10. Bu metni okurken daha önceden öğrenmiş olduğunuz yabancı bir dilin (örneğin İngilizcenin) metni anlamada size katkısı oldu mu? Lütfen açıklayınız.